

# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 37, 2019

## Valdierung und Anerkennung von Kompetenzen

Konzepte, Erfahrungen, Herausforderungen



# Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 37, 2019

---

## Valdierung und Anerkennung von Kompetenzen

Konzepte, Erfahrungen, Herausforderungen

HerausgeberInnen der Ausgabe:

Dr. Lorenz Lassnigg und

Mag.<sup>a</sup> Julia Schindler

Wien

Online verfügbar unter:

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

# Inhaltsverzeichnis

## Aus der Redaktion

- 01**     **Editorial**  
Lorenz Lassnigg und Julia Schindler

## Thema

- 02**     **Die österreichische Validierungsstrategie.  
Hintergrund, Entwicklung, Ausrichtung und erste Umsetzungsschritte**  
Karin Luomi-Messerer
- 03**     **Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit  
und den Realitäten des Arbeitsmarktes.  
Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz**  
Martin Schmid
- 04**     **Lost in Validation: Analysis of the French and German Systems**  
Mona Pielorz and Patrick Werquin
- 05**     **The French and German Validation Systems: Description**  
Mona Pielorz and Patrick Werquin
- 06**     **GRETA-Anerkennungsverfahren: adaptiv statt one-fits-all.  
Kompetenzvalidierung von Lehrenden zwischen diversen Ansprüchen und Nutzenvorstellungen**  
Brigitte Bosche, Anne Strauch, Marlis Schneider und Peter Brandt
- 07**     **Qualität in der Validierung – Qualitätsentwicklung durch Peer Review.  
Voneinander Lernen auf Augenhöhe**  
Christina Paulus und Giselheid Wagner
- 08**     **Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen  
und informellen Lernens**  
Lorenz Lassnigg
- 09**     **Anschlussfähigkeit sicherstellen, Beschäftigungs- und Einkommenschancen verbessern.  
Daten und Fakten zur Anerkennung für Migration, Bildung und Arbeit**  
Gudrun Biffi

## Praxis

- 10**     **Validierung als Bildungsmanager an der Universität Paris I Panthéon Sorbonne.  
Ein erfolgreicher Selbstversuch**  
Franz Fuchs-Weikl
- 11**     **Universitätszulassung auf Basis non-formal und informell erworbener Kompetenzen**  
Roland Humer, Filiz Keser Aschenberger und Brigitte Hahn
- 12**     **Validierungs- und Anerkennungspraxis mitgebrachter Qualifikationen.  
Aus Sicht der österreichischen Anerkennungsberatung**  
Aleksandra Panek
- 13**     **Internationaler Überblick zu Verfahren und Instrumenten der Kompetenzfeststellung  
im beruflichen Kontext**  
Alexander Petanovitsch und Kurt Schmid

## Kurz vorgestellt

- 14**     **Competence Kaleidoskope.  
Ein Kompetenzerhebungsverfahren zur Arbeitsmarktintegration**  
Florian Hinterberger

## Rezension

- 15**     **Anerkennung von Kompetenzen, Lernergebnisse und Qualifikationsrahmen:  
internationale Perspektiven und Erfahrungen. Sammelrezension**  
Lorenz Lassnigg

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Sammelrezension).

# Editorial

**Lorenz Lassnigg und Julia Schindler**

Lassnigg, Lorenz/Schindler, Julia (2019): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Anerkennung, Validierung, Assessment, Validierungsstrategie,  
Lernergebnisorientierung, non-formales Lernen, Universitätszulassung,  
Arbeitsmarkt



## Kurzzusammenfassung

Im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs werden national wie international hohe Erwartungen mit einer Politik der Lernergebnisorientierung und folglich mit Qualifikationsrahmen und Validierungsverfahren verbunden. Der „wirkliche Inhalt“ von formalen Qualifikationen solle offengelegt und damit die nötige Informationsbasis für die Bildungswahl als auch für die Auswahl von Arbeitskräften geschaffen werden, wodurch nicht nur die Koordination zwischen Bildung und Beschäftigung auf ein neues Fundament gestellt werden könne, sondern auch die Durchlässigkeit des Bildungswesens verbessert wäre. Nicht zu vergessen die damit verbundene Hoffnung, die Übertragbarkeit von Abschlüssen und Qualifikationen im Zuge von Migrationsprozessen zu erleichtern. Die vorliegende Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at fragt in diesem Lichte nach, wie es um die Konzepte, Erfahrungen und Herausforderungen rund um Anerkennung und Validierung bestellt ist. Was gelingt bereits, welche Erwartungen sind zu hoch gegriffen, welche Handlungsbedarfe tun sich auf und wo gilt es diese nachzuschärfen? Versammelt sind Beiträge, die die Realisierung von und die Erfahrungen mit Validierungsstrategien in der Schweiz, in Deutschland, in Frankreich sowie auf EU-Ebene in Augenschein nehmen. Aus Österreich wird u.a. über Hintergrund, Entwicklung und Ausrichtung der seit 2017 in Kraft getretenen Validierungsstrategie berichtet, werden Daten und Fakten zu Migration, Bildung und Arbeit mit der Rolle der Anerkennung zusammengeführt, wird ein konkreter Einblick in die Universitätszulassung auf Basis non-formal und informell erworbener Kompetenzen gegeben und Validierung in Zusammenhang mit Migrationsprozessen und mit Peer-Review Verfahren aus Sicht der Praxis diskutiert. Kritisch wird auch das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Erstausbildung ausgeleuchtet und der Finger auf die Rhetorik der „Ergebnisorientierung“ gelegt. (Red.)

**Lorenz Lassnigg und Julia Schindler**

**Das Sichtbarmachen, Validieren, Anerkennen und Anrechnen von außerhalb des formalen Bildungswesens erworbenen Kompetenzen sind wichtige Elemente der gegenwärtigen Bildungspolitik, die auch in Europa seit Mitte der 2000er Jahre stark vorangetrieben werden und zu einer der wichtigsten bildungspolitischen Zielsetzungen und Handlungsebenen seitens der EU geworden sind. In Österreich ist diese Politik und Praxis eng mit der Umsetzung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) verbunden, was jedoch einen verkürzten Zugang darstellt. In den internationalen Diskursen werden diese beiden – grundsätzlich sehr abstrakten und komplexen – Konstrukte durchaus getrennt thematisiert; und der Zusammenhang ist alles andere als geklärt.**

Bildungsabschlüsse und -zertifikate (formale Qualifikationen) gelten als wichtige Signale für Transaktionen in Arbeits- und Bildungsmärkten. Die Europäische und die internationale Objektivierung und Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Qualifikationen werden als wichtig für die Mobilität gesehen und spielen in Migrationsprozessen eine bedeutende Rolle. Ein zentrales Instrument dieser Objektivierung ist die Definition von Lernergebnissen, die die Inhalte von formalen Qualifikationen objektiv und valide auf der Basis von Standards beschreiben sollen. Diese Beschreibungen sollen in einem Qualifikationsrahmen systematisch erfasst und dargestellt werden. Da Lernergebnisse nicht nur im Rahmen von formalen Bildungsgängen und Qualifizierungen entstehen, stellt sich das Problem, wie diese in nicht-formalen oder informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen sichtbar gemacht, anerkannt und genutzt werden können. Zu den Zielen und Möglichkeiten dieser Erfassung wie auch zu Praktiken und Politiken der Umsetzung gibt es seit langem praktische und politische wie

auch wissenschaftliche Diskurse, deren Horizont einigermaßen jenseits der engen hiesigen Weichenstellungen, Entwicklungen und Tagesdiskurse liegt. Europa ist hier spät, aber mit „Karacho“ eingestiegen, sodass die vorherigen Entwicklungen überschattet wurden.

In Österreich wird als Überbegriff „Validierung“ verwendet. Unterschieden werden die Aspekte der Identifizierung und Dokumentation (formative Validierung) sowie der Bewertung und Zertifizierung (summative Validierung). In einem zweistufigen Prozess kann formative Validierung als erste Stufe gesehen werden, in der die Lernergebnisse objektiviert werden, die dann in einer zweiten Stufe durch Verfahren und Institutionen der summativen Validierung in eine bestehende Struktur von (formalen) Signalen eingefügt werden können. Jede der beiden Stufen kann auch für sich bestehen, formative Validierung kann etwa für den Eigengebrauch durchgeführt werden, um sich der eigenen informellen Kompetenzen gewahr zu werden, summative

Validierung kann z.B. in die formale Anerkennung/Anrechnung von im Ausland erworbenen Zertifikaten münden. Die erworbenen Signale als Ergebnisse der Validierung können sowohl für Bildungslaufbahnen als auch für die Positionierung in Beschäftigung von Bedeutung sein und in bestimmten Fällen sogar über eine Aufenthaltsberechtigung in Österreich entscheiden (Stichwort „Steuerung der Migration“). Im internationalen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs werden mit dieser Politik der Lernergebnisorientierung, die sowohl in Qualifikationsrahmen als auch in der Validierung eine zentrale konzeptuelle Rolle spielt, hohe Erwartungen verbunden. Der „wirkliche Inhalt“ von formalen Qualifikationen soll offengelegt und damit die nötige Informationsbasis sowohl für die Bildungswahl als auch für die Auswahl von Arbeitskräften geschaffen werden. Dadurch soll die Koordination zwischen Bildung und Beschäftigung auf eine neue Basis gestellt und die Durchlässigkeit des Bildungswesens verbessert werden. Diese hohen Erwartungen wurden seitens der akademischen Forschung jedoch von Anfang an grundlegend in Frage gestellt (siehe dazu u.a. Lassnigg 2011).

In Österreich wurde bereits in der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) der Weg einer gestuften Vorgangsweise eingeschlagen, d.h., zuerst sollen die formalen Abschlüsse behandelt werden, um sich erst dann und daran anschließend dem nicht-formalen und informellen Lernen zuzuwenden. Seit geraumer Zeit wird auch an einer österreichischen Validierungsstrategie gearbeitet, die nun als „Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich“ in ihren Grundzügen vorliegt (siehe BMB/BMFWF). Um die Möglichkeiten und Grenzen gegenwärtiger und zukünftiger Validierungsmaßnahmen und -strategien realistisch einschätzen zu können, wäre ein Rückgriff auf deren „Vorgeschichte“ hilfreich, auch wird verschiedentlich ein Mangel an theoretischer Klärung moniert<sup>1</sup>. Der Eröffnungsband der NIACE-Trilogie, der 2006 – also etwa zur Zeit der EQR-Beschlussfassung – die Re-Theoretisierung der Anerkennung ausrief (siehe Andersson/Harris 2006),

wird deshalb im Anschluss an dieses Editorial einer pointierten Synopse unterzogen, die – zentral für künftige Reflexionen – das Umschlagen von humanistisch-demokratischen Zielen zu ökonomischen Zielen und das Umschlagen von der formativen Bewertung zur summativen Bewertung illustriert<sup>2</sup>.

Auch das Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) will einen diskursiven Beitrag liefern und versammelt in der vorliegenden Ausgabe Konzepte, Erfahrungen und Herausforderungen der Validierung und Anerkennung von Kompetenzen im nationalen und internationalen Kontext. Beleuchtet werden die Realisierung von und die Erfahrungen mit Validierungsstrategien in der Schweiz, in Deutschland, in Frankreich sowie auf EU-Ebene gleichwie jüngste Entwicklungen in Österreich nebst Erfahrungen mit Validierungsverfahren im Hochschulwesen und in der Erwachsenenbildung. Einen Schwerpunkt bilden Beiträge, die die Validierungspraxis im Zusammenhang mit Migrationsprozessen beleuchten.

## Die einzelnen Beiträge im Überblick

### Umsetzungen und Erfahrungen in verschiedenen Ländern

**Karin Luomi-Messerer** diskutiert in ihrem Beitrag die Entwicklung der österreichischen Validierungsstrategie, die vor allem eine konzeptuelle Strukturierung des Feldes vornimmt und die Möglichkeit der Integration der verschiedenen mittlerweile Bottom-up entstandenen Projekte und Initiativen ermöglicht und anstrebt. Kern der Validierungsstrategie sind vier thematische Arbeitsgruppen, die sich auf „Qualität“, „Systemsynergien“, „Kommunikation/Online-Portal“ und (noch nicht realisiert) „Professionalisierung“ konzentrieren. Die Verabschiedung der Strategie wird als Erfolg gesehen, es zeigen sich aber auch Kritikpunkte: mangelnde theoretische Rahmung, ungeklärte Finanzierung, kein Rechtsanspruch, Fokus auf summative Validierung sowie zu hohe Erwartungen und fehlende Evaluierung der Umsetzung.

<sup>1</sup> Siehe dazu den Beitrag von Karin Luomi Messerer in dieser Meb-Ausgabe. Nachzulesen unter: [https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/02\\_luomi-messerer.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/02_luomi-messerer.pdf)

<sup>2</sup> Siehe dazu den Beitrag von Lorenz Lassnigg in dieser Meb-Ausgabe. Nachzulesen unter: [https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/08\\_lassnigg.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/08_lassnigg.pdf)

**Martin Schmid** beschäftigt sich mit Erfahrungen in der Schweiz und hinterfragt den Beitrag, den Validierung und Anerkennung zur Eingliederung von benachteiligten Gruppen in Beschäftigung leisten können. Schmid beschreibt in einem systematischen Konzept die große Komplexität der (Schweizer) Validierungsverfahren sowie hohe Zugangshürden und verortet hier die Gründe, warum nur wenige InteressentInnen aus bildungsbenachteiligten Gruppen den Weg einer Validierung wählen. Wie auch **Mona Pielorz** und **Patrick Werquin** kommt er zu dem Schluss, dass eine höhere Akzeptanzkultur von über Validierung erworbenen Zertifikaten Voraussetzung für einen gelingenden Einsatz des Verfahrens wäre.

Frankreich gilt weithin als Musterland der Validierung. **Mona Pielorz** und **Patrick Werquin** bieten auf Basis ihrer Forschungsergebnisse eine ausführliche, vergleichende Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in Deutschland und Frankreich. Dabei stellen sie das (berufliche) Lernen in der Arbeitswelt in den Vordergrund und wenden einen strengeren Begriff der Validierung an, dem in Österreich nur die summative Validierung entspricht. In ihrer Analyse zeigen Pielorz und Werquin, wie wichtig es ist, dass die Validierung des Lernens in der Arbeitswelt kontextuell in die formalen Bildungsstrukturen eingebunden wird. Im Falle Frankreichs sind letztere hierfür förderlich, im Falle Deutschlands hemmend. Für die Wirksamkeit von Validierungspraktiken sind denn auch weniger die „technischen“ Modelle und Vorkehrungen von Bedeutung als vielmehr die Akzeptanz der zugrundeliegenden Grundidee, sprich die Akzeptanz eines informellen Kompetenzerwerbs seitens der beteiligten Institutionen. Als „Lost in Validation“ – so der Titel einer ihrer beiden Beiträge – können sich aufgrund der Komplexität der Systeme die BeobachterInnen fühlen, die versuchen, diese zu überblicken und zu verstehen, umso mehr aber die potentiellen BewerberInnen aus wenig qualifizierten oder benachteiligten Gruppen, für die der Zugang und die Verwendung dieser Systeme gedacht sind. In einem zweiten Beitrag beschreiben die beiden AutorInnen als Grundlage ihrer analytischen Betrachtung detailliert die wichtigsten Verfahren der Validierung in den beiden Ländern aus einer systemischen Perspektive.

## Erfahrungen im Bereich der Erwachsenenbildung

**Brigitte Bosche, Anne Strauch, Marlis Schneider** und **Peter Brandt** berichten über die Kompetenzvalidierung von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland vor dem Hintergrund des Projekts GRETA II („Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Systems zur Anerkennung von Kompetenzen Lehrender“ II). Sie beschreiben einen individuellen und kollektiven Ansatz zur Professionalisierung von ErwachsenenbildnerInnen und geben Einblicke in die Entwicklungen, Interessenslagen und Dynamiken im Kontext von Validierung und Kompetenzanerkennung.

Mit Peer-Review als Instrument der Qualitätsentwicklung in der Validierung beschäftigen sich **Christina Paulus** und **Giselheid Wagner** auf Basis eines Erasmus+ Projektes mit TeilnehmerInnen aus den Niederlanden, Frankreich, Portugal, Österreich, der Slowakei und Litauen. Auch diskutieren die beiden Autorinnen die Qualitätssicherung von Validierung in Europa und im Rahmen der Entwicklung der österreichischen Validierungsstrategie. Da die Validierung mit starkem Misstrauen seitens der Bildungsstrukturen zu kämpfen hat, werden geeignete Verfahren der Qualitätssicherung für die Akzeptanz als sehr wichtig angesehen.

## Validierung im Zusammenhang mit Migrationsprozessen

Der Beitrag von **Gudrun Biffl** betont die Signalwirkung von Abschlüssen für die Bildungskarriere und den Arbeitsmarkt. In Ländern mit ausgeprägter Berufsbildung wie Österreich haben es speziell MigrantInnen schwer, einen adäquaten Arbeitsplatz zu finden. Es gibt hohe Raten von Überqualifizierung, die auch mit Lohnabschlägen verbunden sind. Aber auch für formal unterqualifizierte ZuwanderInnen, die ihre Kompetenzen on-the-job erworben haben, gibt es Lohnabschläge. Die EU-geförderte Etablierung von Anerkennungs- und Validierungssystemen kann Biffl zufolge hier aushelfen. Aus Deutschland wird berichtet, dass der Zugang zur Anerkennung die Beschäftigungschancen und die Löhne verbessern kann.



Der Beitrag von **Aleksandra Panek** gibt praxisnahe Einblicke in die österreichische Anerkennungsberatung und in diverse formale Mechanismen des vornehmlich bundesländerspezifischen Systems. Panek zeigt dabei eindrücklich, welche Herausforderungen auf Menschen zukommen, die österreichische Anerkennungs- oder Validierungsverfahren durchlaufen wollen, und plädiert u.a. für ein flächendeckendes Angebot und ein einheitliches Online-Portal mit Validierungs- und dazu passenden Begleitangeboten.

## Erfahrungen im Hochschulwesen

Wenn auch die Wirkung von Validierung in der Beschäftigung teilweise in Frage gestellt wird, so kann diese bei Bildungslaufbahnen eine positive Rolle spielen. **Franz Fuchs-Weigl** berichtet anschaulich über seine Validierung zum Bildungsmanager an der Universität Paris Sorbonne. Das französische Anerkennungssystem – wie Pielorz und Werquin es in ihrem Beitrag analysieren – und der mit dem Anerkennungsprozess verbundene zeitliche und finanzielle Aufwand für Ansuchende werden so eindrücklich nachvollziehbar.

Die Donau-Universität Krems ermöglicht über Anerkennungsverfahren den Zugang in ihre akademischen Weiterbildungsprogramme auch für Personen ohne formale Voraussetzungen. **Roland Humer, Filiz Keser-Aschenberger und Brigitte Hahn** beschreiben in ihrem Beitrag die Zulassungsprozesse, die Zusammensetzung der Studierendengruppe und Ergebnisse einer AbsolventInnenbefragung. Ein Blick wird dabei auf die Studierenden des Masterlehrgangs Bildungsmanagement geworfen. Über diese Zugänge wird in Österreich im Kleinen versucht, was in Deutschland (siehe KMK 2009; Müskens/Lübben 2018; Molzberger 2015) in größerem Maßstab begonnen wurde.

## Instrumente und bildungspolitische Nebenfolgen der Validierung

**Lorenz Lassnigg** unternimmt in seinem Beitrag eine kritische, bildungspolitische, forschungs- und theoriegestützte Einordnung der Politiken und Praktiken der Validierung non-formalen Lernens. Dabei wird das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und

Erstausbildung beleuchtet und der Finger auf die Rhetorik der „Ergebnisorientierung“ gelegt, die seit dem Aufkommen des „New Public Management“ einen Ankerpunkt auch der Bildungspolitik darstellt. Vertreten wird u.a. die These, dass in der Ergebnisorientierung die Dimension des summativen Prüfens/Bewertens forciert und verstärkt wurde, während Ansätze, die stärker auf die Prozesse der formativen Förderung des Lernens Wert legen, (relativ) ins Hintertreffen geraten sind. Der facettenreichen Vernetzung und Systematisierung zahlreicher abstrakter und komplexer Elemente ist denn auch eine derartige Überlänge dieses Grundlagenbeitrages geschuldet, dass der Beitrag eigens für das MeB als Kursfassung aufbereitet wurde.<sup>3</sup>

**Alexander Petanovitsch und Kurt Schmid** präsentieren in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer internationalen Recherche zu Kompetenzfeststellungsverfahren für im Ausland erworbene Kompetenzen. In neun europäischen Staaten mit ausgeprägter Migrationserfahrung und/oder auch mit hoher Aufnahmewilligkeit während der jüngsten Flüchtlingsbewegungen wurden 42 Verfahren und Instrumente gefunden, die alle Formen der formativen und summativen Validierung umfassen. Eine grobe Auswertung zeigt eine häufige Verwendung des Portfolioansatzes und von Selbstbewertungen, eine deutliche Verbindung mit Beratung v.a. während und nach dem Verfahren und als Erfolgskriterium die Professionalisierung des Validierungspersonals.

**Florian Hinterberger** gibt in der Rubrik „Kurz vorgestellt“ mit der Beschreibung des „Competence Kaleidoscope“ Einblicke in die Entwicklung und Anwendung eines kompetenzbasierten Validierungsverfahrens mit dem Ziel einer leichteren Arbeitsmarktintegration benachteiligter Gruppen. Er beschreibt die Entwicklung der Methode in einem länderübergreifenden Projektteam ebenso wie die Anwendung in der Praxis.

Abgerundet wird die Ausgabe von **Lorenz Lassnigg** Rezension dreier Bücher im engl. Original, die aus einer deskriptiven, einer konstruktiven und einer kritischen Perspektive die Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen beleuchten. Konkret handelt es sich

<sup>3</sup> Die Langfassung ist unter <http://www.equi.at/material/valid-lf.pdf> zum Download verfügbar.

dabei um Madhu Singhs: „Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters“ (2015), um „Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge“ (2014) von Stephanie M. Allais sowie um Jin Yangs UNESCO-Publikation „Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States“ (2015).

## Schlussbemerkungen

Aus dem sehr umfangreichen Call wurden nur sehr wenige Fragen behandelt, vor allem jene nach den Erfahrungen in verschiedenen Ländern und damit im Zusammenhang die Frage nach speziellen Instrumenten und Zielgruppen. Von den Teilbereichen des Bildungswesens wurde vor allem das Hochschulwesen und von den speziellen Zielgruppen insbesondere der Zusammenhang mit Migrationsprozessen aufgegriffen. Implizit spielt in den Ausführungen auch die Europäische Dimension als treibende und unterstützende Kraft oft eine Rolle. Weitergehende Fragen nach dem theoretischen Hintergrund und kritische Perspektiven auf die Zielsetzungen und Folgewirkungen haben leider keine Resonanz gefunden. Das kann vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Validierungsstrategie weiter fortgeschritten ist, eingelöst werden.

Rezente Beiträge zu diesem Diskurs finden sich auch in der deutschen Zeitschrift für Weiterbildungsfor- schung 41(2-3) vom Dezember 2018, fortgesetzt in der Ausgabe 42(1) vom April 2019 (siehe Gruber/ Nuisl 2018; Müskens/Lübben 2019). Hier werden bestimmte Aspekte (Zugang und Anrechnung im Hochschulbereich, institutionelle Passungspro- bleme, reflexive Kompetenzen, Gütekriterien der Zertifizierung, Aushandlungsprozesse in der

Erwachsenenbildung, individuelle Nutzenwahrneh- mung, Kompetenzanerkennung von Geflüchteten) in einer systemischen Perspektive behandelt, die von der Notwendigkeit eines abgestimmten Vorgehens auf bildungspolitischer, wissenschaftlicher und praktischer Ebene ausgeht, um nötige Strukturen zu entwickeln und Widerstände zu überwinden (siehe Gruber/Nuisl 2018). Ein eigenes internationales Journal namens PLAIO (Prior Learning Assessment Inside Out) zum Thema gibt es in den USA, das theoretische, politische und praktische Beiträge in thematischen Ausgaben (2018: Policy; 2016: Assessment; 2013: Open Learning; 2012: Quality) präsentiert.

## Aus der Redaktion

Die auf diese Magazinausgabe folgende Ausgabe 38 wird sich mit arbeitsplatzorientierter Erwach- senenbildung auseinandersetzen und dabei Fragen der Verquickung von Arbeitsmarkt und Erwachsenenbildung(spolitik) und den aktuell beobachtbaren Tendenzen in diesem Zusam- menhang nachgehen. Sie wird im Oktober 2019 erscheinen.

Im Februar 2020 ist die Ausgabe 39 zum Thema „Humanismus und Freiheitlichkeit – Stolpersteine am Weg zu einer demokratischen Bildung und nachhaltigen Gesellschaft?“ geplant. Die Herausgeber dieser Ausgabe möchten der Frage nachgehen, inwieweit die Zielsetzungen einer demokratischen und nachhaltigen Gesellschaft in den aktuellen Bildungsdiskursen noch vorhanden sind oder ob sie nicht sogar untergraben werden. Einreichschluss für Artikel zur Ausgabe 39 ist am 23. August 2019. Die Call for Papers sind unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php> veröffentlicht.

Andersson, Per/Harris, Judy (Hrsg.) (2006):  
Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE.

### Eine Synopse von Lorenz Lassnigg

Die „Re-Theoretisierung“ der Anerkennung früheren Lernens, wie Per Andersson und Judy Harris sie im Titel ihres Sammelbandes bezeichnen, kann als „Spiegel“ für die Ausprägungen und die Entwicklung der Assessment-Thematik in der Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens herangezogen werden.

Die immer durch empirische Analysen gestützten Beschreibungen in dieser theoretischen Dekonstruktion erfolgen entlang eines begrifflichen Rasters: Wissen, Pädagogik, Lernen, Identität, Macht. Fruchtbar gemacht werden hierfür unterschiedliche theoretische Zugänge, darunter vor allem Basil Bernsteins Soziologie, der Poststrukturalismus und Foucault, Aktivitätstheorien (Vygotski, Dewey) und die Actor-Network-Theory (Callon). Im Zusammenhang mit der Thematisierung des Verhältnisses von Erfahrungswissen zu akademischem Wissen spielen epistemologische Fragen und postmoderne Kritiken an den Dichotomien der Aufklärung (Subjekt-Objekt, Erfahrung-Wissen etc.) und der Moderne eine große Rolle (am deutlichsten Michelson 2006). Die Frage der Positionierung im postmodernen Denken wird als Schlüsselfrage für die Praxis und Theorie der Anerkennung früheren Lernens aufgefasst (vgl. Harris 2006, S. 26).

Als – wie oben ausgeführt – „Spiegel“ für die Ausprägungen und die Entwicklung der Assessment-Thematik in der Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens fungieren folgende beobachtbare inhaltliche und begriffliche Ausprägungen der Beiträge: Erstens wird in den Grundannahmen und der Begriffsverwendung **Lernen** nicht in der heutigen Kompetenzrhetorik von Knowledge-Skills-Competence gefasst, sondern explizit mehr oder weniger traditionell auf das Wissen fokussiert („*We view learning as the process of knowledge production and knowledge generation*“; Harris 2006, S. 11).

Zweitens stehen in der beschriebenen Entwicklung die Öffnung des Hochschulzugangs, teilweise auch auf post-gradueller Ebene (was sich auch in Österreich heute noch zeigt), und die Verwendung der Anerkennung innerhalb des Bildungswesens im Mittelpunkt und damit der Umgang mit der **Spannung von Erfahrungswissen und akademischem Wissen** in den Überprüfungsverfahren (zur heutigen Bedeutung vgl. den Hochschulzugang für AbsolventInnen der dualen Berufslehre in Deutschland, siehe KMK 2009). Die Fokussierung auf das Verhältnis zu Beschäftigung und Arbeitsmarkt und auch die erhöhte Aufmerksamkeit auf die „niedrigeren“ Qualifikationslevels sind erst seit der Verbindung mit den Qualifikationsrahmen in den Vordergrund getreten (diese Entwicklung hat vor allem nach 2000 eingesetzt). Auf der Ebene des Wissens geht es vor allem um das Paradox, dass im Sinne der politisch angestrebten „Demokratisierung“ des Wissens die Prozesse der Anerkennung des Erfahrungswissens eigentlich transformativ auf das akademische Wissen einwirken sollten, in den realen Prozessen der Anerkennung aber die gegenteilige „Epistemologie der Aufklärung“ dominierte. Das heißt, es dominierte jene Epistemologie, dass akademisches Wissen gerade darin besteht, dass es das durch Vernunft transformierte und objektivierte Erfahrungswissen ist.

Drittens wird im Eröffnungsbeitrag des Buches unter der Rubrik **Assessment-Theory** auf die Unterscheidung von Lehren-Lernen und Bewertung und auf die unterschiedlichen Aspekte und Funktionen der Bewertung, v.a. in den Objekten der Bewertung (Individuen vs. Wissen) und in den Funktionen (Auswahl/summativ vs. Transformation/formativ) abgestellt (siehe Andersson 2006). Die Bewertung der Individuen setzt die Auswahl der Inhalte notwendigerweise voraus („*censorship of knowledge*“), wobei diese Auswahl dann wiederum darüber entscheidet, ob der Fokus auf dem traditionellen (akademischen) Wissen liegt oder ob eben transformativ versucht wird, anderes Wissen der KandidatInnen (z.B. Erfahrungswissen) zu berücksichtigen – dies hängt mit konvergenten (ob bestimmte Standards erfüllt werden = summativ, Äquivalenz) oder divergenten (welche Kompetenzen vorhanden sind = explorativ, formativ) Grundtypen der Bewertung zusammen. Die weiteren genannten wichtigen Aspekte im Bereich der Bewertung sind die Kontextabhängigkeit (z.B. „*authentic assessment*“), der Zusammenhang zu Theorien des Lernens (z.B. erfahrungsbasiert oder situativ), ein retrospektiver (auf Erlerntes) oder prospektiver (auf Potentiale und Voraussage) Fokus und die Qualitätskriterien der Erfassung/Messung (wobei die „objektiven“ Verfahren „atomistische“ Kompetenzen messen).

Viertens wird für den Bereich der Anerkennung im Assessment-Kapitel (vgl. Andersson 2006, S. 47) der Schritt zwischen **formativer und summativer Bewertung** nicht als Kontinuum, sondern in einer Reihe von Gegensatzpaaren als grundlegende Änderung der Funktion und Stoßrichtung der Bewertungspraxis („*difference in focus*“) herausgearbeitet: Veränderung/Offenheit vs. Anpassung/Schließung, transformierende vs. selektive Funktion, Validität vs. Reliabilität im Bereich der Gütekriterien und Messmethoden als Vertrauensbasis; lokal vs. universell den Bedeutungshorizont betreffend, holistisches vs. atomistisches Konzept von Wissen, Orientierung auf Potentiale vs. vorhandene Kompetenzen. Die (summativen) Bewertungsinstitutionen und -prozesse von ausländischen Abschlüssen/Kompetenzen in Einwanderungsländern werden in diesem Kapitel aus der Perspektive der Assessment-Theorie untersucht. Nähere Analysen von Assessment werden auch aus wissenssoziologischer Perspektive zum „*knowledge matching*“ (Transformation des akademischen Wissens durch formatives Ausloten der Äquivalenz zu bestehenden Ausbildungen/Abschlüssen in der Macht-Auseinandersetzung mit den epistemologischen Autoritäten) und aus der Perspektive der Actor-Network-Theory zu den komplexen Aktantenstrukturen („*assessment documentation, validation panels,*

assessment boards, second markers, external examiners/bodies, regulations, curriculum specifications“) Portfolio basierter Verfahren präsentiert.

Fünftens wird bei den Verfahren vor allem auf den **Portfolio-Ansatz** Bezug genommen, der heute insbesondere bei den formativen Verfahren im Vordergrund steht, aber im Prinzip mit verschiedenen Funktionen angewandt werden kann (vgl. Andersson 2006, S. 38). Dieser Ansatz wird mehrfach in der Spannung von Überprüfung vs. Pädagogik/ Curriculum in der Perspektive von KandidatInnen und AssessorInnen analysiert, etwa im Hinblick auf die Transformation von Erfahrungswissen in akademisches Wissen und die dabei auftretenden Machtverhältnisse und Fragen der Identifizierung und Identitätsbildung („Unterwerfung“ unter die akademische Kultur) in diesen Verfahren oder im Hinblick auf die Spannung von Reflexion über den inhaltlichen Wissens-/Kompetenzstand vs. „richtiger“ Expression-Selbstdarstellung seitens der KandidatInnen im Sinne der akademischen Institutionen oder auch im Hinblick auf die hinter den Überprüfungsritualen stehenden versteckten pädagogischen Prozesse, die auch curricular offengelegt werden sollten.

Sechstens wird in unterschiedlichen Facetten und Regionen gezeigt, dass die großen Versprechungen in Richtung **Inklusion und Demokratisierung** nicht erfüllt werden konnten, wobei unterschiedliche Gründe betont werden: Wenn die Bewertungskriterien der AssessorInnen nicht explizit gemacht werden, entsteht „Machtlosigkeit“ bei den KandidatInnen, die sich diesen impliziten Kriterien unterwerfen müssen (Südafrika). Das Versagen der ersten 15 bis 20 Jahre Anerkennungspolitik als Teil des Qualifikationsrahmens bei sozialer Inklusion in Australien – in Einklang mit Erfahrungen in den anderen Ländern mit frühen Erfahrungen – wird auf eine unzureichende und zu einfache Fassung von Benachteiligung und auf die Dominanz des summativen Kredit-Modells zurückgeführt (siehe Cameron 2006). In England wird die sehr geringe Nutzung von häufig vorhandenen Möglichkeiten im Hochschulwesen mit den aufwendigen und von den akademischen Praktiken dominierten Anforderungen, die „normalisierend“ und „entmächtigend (disempowering)“ wirken, erklärt (in der professionellen Weiterbildung und in den Unternehmen wurde stärker davon Gebrauch gemacht). In den USA der 1960er und 1970er, wo Anerkennungspraktiken auf institutioneller Ebene, aber nicht auf der formal regulierten politischen Ebene, weit verbreitet waren (und später auch in anderen Ländern), wird die beschränkte Auffassung des unhinterfragten „aufklärerisch-progressiven“ Rationalitätsmodells als „glorification of transcendental knowledge“ kritisiert, das „itself an epistemological power move“ gewesen sei (vgl. Michelson 2006, S. 142). Gleichzeitig wurden trotz der schwachen Resultate hohe Erwartungen in die transformativen und inklusiven Potentiale gesetzt.

Siebtens wird anhand eines Vergleichs der Erfahrungen mit der Bewertung und Anerkennung der Zertifikate und Kompetenzen von **ImmigrantInnen und Geflüchteten** in Kanada und Schweden im Beitrag von Guo und Andersson gezeigt, dass auch bei definitiven Einwanderungsländern einfache ökonomische Angebots- und Nachfrage-Argumentationen nicht ausreichen, um die Probleme und Diskriminierungen zu erklären. In diesem Bereich steht die Feststellung von Äquivalenzen von Zertifikaten und Abschlüssen im Vordergrund, diese wird aber durch die kontextuelle Einbettung und durch informelle politische Praktiken wesentlich beeinflusst. Die Analyse macht für die anhaltende Diskriminierung von ImmigrantInnen und Geflüchteten „epistemologische“ und „ontologische“ Faktoren verantwortlich: In der „Politik der Differenz“ herrscht, so wird kritisiert, ein „demokratischer Rassismus“ vor, ein „vorgetäuschter Pluralismus“, der oberflächliche fremde Merkmale von Fremden toleriert, aber substantielle Merkmale abwertet. Wissen ist folglich ein Machtfaktor und wird ethnisiert („racialised“), indem „westliche ImmigrantInnen“ bei der Anerkennung und bei den Einkommen viel besser bewertet werden, als ImmigrantInnen mit anderer Hautfarbe oder aus Ländern des Südens mit „anderen Kulturen“. Positivistische Ontologien hinter den Verfahren spielen wertfreie objektive und neutrale Bewertungen von Äquivalenz vor, die verdecken, dass die professionellen Standards interessengeleitet das Angebot verknappen sollen und ImmigrantInnen häufig unterwertig beschäftigt sind. Schließlich privilegiert der „liberale Universalismus“ ein vereinfachendes Wahrheitsregime, das ImmigrantInnen diskriminiert, indem es ihren Kompetenzen die Qualität legitimen Wissens abspricht.

Achtens wird in mehreren Beiträgen davon ausgegangen, dass sich mit der Entwicklung der Praktiken der Anerkennung eine **spezielle Profession** herausbildet, was heute als eine der zentralen Herausforderungen, aber auch als Perversion (siehe das eindrückliche Afterword: Africa 2025 im in dieser Meb-Ausgabe rezensierten Buch von Stephanie Allais 2014, S. 259) gesehen wird. In den früheren Entwicklungsphasen, wenn diese Aufgaben nebenbei erfüllt wurden, sind Ambiguitäten nach unterschiedlichen Auffassungen von den Wissensformen festgestellt worden, wobei standardisierte summative Bewertungen viel weniger Engagement und Aufwand erfordern als transformative Bewertungen.

# Literatur

**Andersson, Per/Harris, Judy (Hrsg.) (2006):** Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE.

**BMB/BMWF – Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017):** Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Online im Internet: <https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.PDF?69ai4p> [Stand: 2019-04-10].

**Gruber, Elke/Nuissl, Ekkehard (2018):** Editorial. Validierung non-formalen und informellen Lernens. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41 (2-3 Dezember), S. 101-107.

**Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2011):** Nationaler Qualifikationsrahmen. „Castle in the Cyberspace“ oder Förderung der Erwachsenenbildung? Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 14, Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf> [Stand: 2019-06-13].

**KMK – Kultusministerkonferenz (2009):** Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf) [Stand: 2019-06-03].

**Molzberger, Gabriele (2015):** Soziale Inwertsetzung von Wissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Dietzen, Agnes/Powell, Justin W./Bahl, Anke/Lassnigg, Lorenz (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 177-195.

**Müskens, Wolfgang/Lübben, Sonja (2019):** Die Anrechnung non-formalen und informellen Lernens auf Hochschulstudiengänge in Deutschland. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41 (2-3 Dezember), S. 109-124.

## Weiterführende Links

**PLAIO (Prior Learning Assessment Inside Out):** <https://plaio.org/index.php>



Foto: IHS

### Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at  
<http://www.ihs.ac.at>  
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004 und 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB), 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE), 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais (Brasilien), 1998-1999 für die OECD in Finnland (Transition Projekt), 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue), 2010 für die ETF-Turin, 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien, 2011-2016 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCEs)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere (Finnland). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.



Foto K.K.

## Julia Schindler

julias@catbull.com  
+43 (0) 699 11440047

Julia Schindler hat einen Studienabschluss in Angewandter Linguistik (Innsbruck und Jyväskylä). Sie war bis 2019 bei „Frauen aus allen Ländern“ in Innsbruck (FAAL) tätig: Anfangs als Trainerin, seit 2010 auch als Leiterin des Bildungsbereichs. In ihrer Arbeit beschäftigt sie sich mit dem Themenkomplex Bildung in der Migrationsgesellschaft und mit den Möglichkeiten, die sich durch IKT in der Basisbildung eröffnen. Weiters ist sie als Vortragende in der Aus- und Weiterbildung für BasisbildnerInnen (IKT) sowie als Lehrende an der Universität Innsbruck (DaZ) tätig. Im Zweitberuf ist sie Informatikerin.

## Editorial

### Abstract

In academic and educational policy discourse, high expectations both nationally as well as internationally are associated with a policy of learning outcome orientation and thus with qualification frameworks and validation procedures. The “real content” of formal qualifications should be disclosed in order to create the basic information required for the choice of education as well as the selection of workers; not only would this allow the coordination between education and employment to be placed on a new foundation but it would also improve the openness and flexibility of the education system. Connected with this is the hope that it will be easier to transfer degrees and qualifications over the course of migration. In this light, this issue of the Austrian Open Access Journal on Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at* in German) conducts an enquiry into the current state of the concepts, experiences and challenges connected with recognition and validation. What has already been successful, which expectations are too high, where is there a need for action and which of these need to be reformulated? Articles have been collected that closely examine the implementation of and experiences with validation strategies in Switzerland, Germany, France and at the level of the EU. From Austria, there are reports on the background, development and orientation of the “Validation Strategy” that entered into effect in 2017. Data and facts on migration, education and work are gathered along with the role that recognition plays. A detailed explanation is provided of university admission on the basis of non-formally and informally acquired competences, and validation is discussed in connection with migration processes and peer review procedures in practice. The interaction between adult education and initial education as well as the rhetoric of “outcome orientation” are critically examined. (Ed.)



# Die österreichische Validierungsstrategie

## Hintergrund, Entwicklung, Ausrichtung und erste Umsetzungsschritte

**Karin Luomi-Messerer**

Luomi-Messerer, Karin (2019): Die österreichische Validierungsstrategie. Hintergrund, Entwicklung, Ausrichtung und erste Umsetzungsschritte.  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.  
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Validierungsstrategie, nicht-formaler Lernkontext, informeller Lernkontext, lebensbegleitendes Lernen

### Kurzzusammenfassung

Nach einem mehrjährigen Entwicklungsprozess wurde im November 2017 die „Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich“ beschlossen. Sie bietet einen gemeinsamen strategischen Rahmen für die in Österreich bereits vorhandenen und neu entstehenden Validierungsinitiativen, um deren (Weiter-)Entwicklung, Koordination und Qualitätssicherung zu fördern. Der vorliegende Beitrag beschreibt neben Spezifika des österreichischen Qualifikationssystems, politische Prozesse und Strategien auf europäischer und nationaler Ebene, die Anstoß für die Erarbeitung einer österreichischen Validierungsstrategie waren. Für die erste Umsetzungsphase (2017-2019) wurden vier Arbeitsgruppen vorgesehen, um an Empfehlungen zur qualitativen Umsetzung von Verfahren und Instrumenten zur Validierung von in nicht-formalen und informellen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen zu arbeiten. Der Beitrag schließt nach einem Einblick in die Ziele und Säulen der österreichischen Validierungsstrategie mit einer Diskussion der aktuellen und künftigen Herausforderungen in deren Umsetzung. Hier stehen einander nicht zuletzt hohe Erwartungen und finanziell ungeklärte Fragen sowie das Fehlen eines individuellen Rechtsanspruchs gegenüber. (Red.)

# Die österreichische Validierungsstrategie

## Hintergrund, Entwicklung, Ausrichtung und erste Umsetzungsschritte

**Karin Luomi-Messerer**

*Der Langsamste, der sein Ziel nicht aus den Augen verliert,  
geht noch immer geschwinder, als jener, der ohne Ziel umherirrt.*

**Gotthold Ephraim Lessing**

### Zum Hintergrund – Spezifika des österreichischen Qualifikationssystems

Das österreichische Bildungssystem ist traditionell stark auf im formalen Kontext erworbene Qualifikationen als Nachweis von Fähigkeiten und Kompetenzen ausgerichtet. Hinzu tritt ein gut entwickeltes Angebot zum Nachholen von Bildungsabschlüssen im „zweiten Bildungsweg“ in der Erwachsenenbildung (z.B. ExternistInnenprüfungen<sup>1</sup>). Darüber hinaus deckt das duale System bereits Aspekte des informellen Lernens am Arbeitsplatz ab und es sind auch Möglichkeiten zum Erwerb eines Lehrabschlusses ohne vollständiges Durchlaufen einer Ausbildung („Ausnahmsweise Zulassung zur Lehrabschlussprüfung“) sowie der Durchlässigkeit von der Berufsbildung in das Hochschulsystem (z.B. „Berufsreifeprüfung“) gegeben. Diese Merkmale des österreichischen Bildungssystems erklären bis zu

einem gewissen Grad, warum – im Vergleich zu anderen Ländern – die Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich traditionell keine besonders wichtige Rolle spielt. Dennoch gibt es zahlreiche Validierungsinitiativen in verschiedenen Bildungsbereichen (insbesondere in der Erwachsenenbildung), allerdings ohne zentrale Governance-Strukturen oder einen einheitlichen Rechtsrahmen. Auch lassen sich einzelne Gesetze und Vorschriften finden, die in das formale Bildungssystem integriert sind und Mechanismen und Vorschriften definieren, die es den Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen ermöglichen, Kompetenzen anzuerkennen, die durch nicht-formales und informelles Lernen erworben wurden.

Das Fehlen einer zentralen Steuerung hat einerseits zu einer dezentralen Bottom-up-Entwicklung von nachfrageorientierten Initiativen geführt. Eine

---

<sup>1</sup> In Österreich können fast alle formalen Qualifikationen (aus dem Schulsystem, nicht aber Hochschulabschlüsse) durch externe Prüfungen erworben werden. Diese Prüfungen werden in der Regel an der zuständigen Institution im formalen Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung nach den gleichen Standards und Methoden wie in den formalen Programmen abgelegt. Zum Teil bieten diese Schulen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen auch Vorbereitungskurse an, die Teilnahme daran ist jedoch nicht verpflichtend.



Reihe von Projekten wurde beispielsweise auf der Grundlage von sektoralen und regionalen Arbeitsmarktedarfen in Zusammenarbeit mit relevanten AkteurInnen wie Erwachsenenbildungseinrichtungen, Betrieben und Sozialpartnerinstitutionen entwickelt. Andererseits hat dieser Ansatz zu einer fragmentierten und kaum überschaubaren Validierungslandschaft ohne Kohärenz geführt. Hinzu kommt, dass im informellen Kontext erworbene Kompetenzen – zum Beispiel am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder im Rahmen der Freiwilligenarbeit – oft nicht ausreichend sichtbar sind und daher nicht angemessen bewertet und anerkannt werden. Die Identifizierung und Anerkennung von Kompetenzen, die außerhalb der formalen Bildungswege erworben wurden, gewinnt jedoch an gesellschaftlicher und politischer Bedeutung, insbesondere im Zusammenhang mit dem Anspruch bzw. der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens, dem sich rasch entwickelnden Arbeitsmarkt, der durch wirtschaftlichen und technologischen Wandel gekennzeichnet ist, und im Zusammenhang mit den Integrationserfordernissen (Bildung und Arbeitsmarkt), die sich durch Flucht und Migration in den letzten Jahren ergeben haben.

## **Anstoß durch politische Prozesse und Strategien auf europäischer und nationaler Ebene**

Die Förderung des lebenslangen Lernens wird auf europäischer und nationaler Ebene spätestens seit Mitte der 1990er Jahre als bedeutsame politikfeldübergreifende Querschnittsaufgabe anerkannt. Im Jahr 2000 legte die Europäische Kommission ein „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ vor, in dem die Mitgliedstaaten aufgefordert wurden, Strategien für lebenslanges Lernen zu entwickeln. 2011 wurde nach mehrjährigen Vorarbeiten und einem Konsultationsprozess die österreichische Strategie zum lebensbegleitenden Lernen „LLL:2020“ (siehe Republik Österreich 2011) im Ministerrat beschlossen. Sie umfasst zehn „Aktionslinien“ und jeweils zugehörige Maßnahmen. Aktionslinie 10 ist

den „Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren“ gewidmet. Eine der damit verbundenen Maßnahmen ist die Erarbeitung einer österreichischen Validierungsstrategie.

Mit deren Entwicklung wurde hingegen erst ein paar Jahre später begonnen, angestoßen insbesondere durch die Empfehlung des Europäischen Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (2012/C 398/01) (siehe Rat der Europäischen Union 2012)<sup>2</sup>. Diese fordert die EU-Mitgliedstaaten auf, bis 2018 national koordinierte Regelungen für die Validierung des nicht-formalen und des informellen Lernens einzuführen, um BürgerInnen dabei zu unterstützen, ihre in diesen Kontexten erworbenen Lernergebnisse zu identifizieren und zu dokumentieren. Die Regelungen sollten überdies deren Bewertung und Zertifizierung ermöglichen, um gegebenenfalls auf dieser Basis eine Qualifikation oder Teile davon zu erwerben. Eine ebenfalls wichtige Grundlage für die Entwicklung einer österreichischen Validierungsstrategie bildete die Ratsempfehlung zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) (siehe Rat der Europäischen Union 2017), die die Förderung der Validierung zu einem wichtigen Ziel erhob und die Verknüpfung der nationalen Qualifikationsrahmen (NQRs) mit Validierungsvereinbarungen zu einem Kriterium für die Bezugnahme von NQRs auf den EQR machte.

## **Entwicklung der österreichischen Validierungsstrategie: Bestandsaufnahmen, Arbeitsgruppe und Konsultationsprozess**

Als erster Schritt zur Umsetzung der Empfehlung des Rates und im Hinblick auf eine nationale Strategiefindung wurden in einer anfänglichen Erkundungsphase im Jahr 2013 Bestandsaufnahmen und Analysen von Validierungsverfahren in den folgenden Bereichen durchgeführt: „Geringqualifizierte/

---

2 Die Validierung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in nicht-formalen und informellen Lernkontexten erworben wurden, steht bereits seit mehr als einem Jahrzehnt auf der Agenda der Europäischen Bildungspolitik. Seit 2009 ist das Thema auch im strategischen Rahmen für die Europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung „ET 2020“ zentral verankert.

Bildungsbenachteiligte“ (siehe Rath 2014), „Berufliche Bildung“ (siehe Luomi-Messerer 2014) und „Hochschulbildung“ (siehe AQ Austria 2014, 2016). Darüber hinaus wurde 2015 eine Arbeitsgruppe zur Aktionslinie 10 mit VertreterInnen der zuständigen Bundesministerien, der Länder, der Sozialpartnerorganisationen und anderer relevanter Organisationen (aus den Bereichen Jugend, Erwachsenenbildung und Hochschule) eingerichtet. Diese Arbeitsgruppe wurde vom zuständigen Bundesministerium für Bildung koordiniert und war die zentrale Stelle für die Erarbeitung der nationalen Validierungsstrategie.

Auf der Grundlage der Vorarbeiten wurde ein Konsultationsdokument zur Validierungsstrategie erstellt. Darin wurden die Empfehlungen des Rates in den österreichischen Kontext „übersetzt“ und Ziele, Konzeption und Umsetzungsmaßnahmen dargelegt. Im Jahr 2015 wurde – unter wissenschaftlicher Begleitung – ein Konsultationsprozess durchgeführt und die Strategie auf der Grundlage der Analyse der Ergebnisse des Konsultationsprozesses (siehe z.B. Pfeffer/Skrivanek 2016) und weiterer Diskussionen in der Arbeitsgruppe weiterentwickelt. Nach diesem mehrjährigen Diskussions- und Entwicklungsprozess wurde die „Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich“ schließlich im November 2017 beschlossen (siehe BMB/BMWF 2017).

## Zentrale Ziele

Die Validierungsstrategie bietet einen gemeinsamen strategischen Rahmen für die in Österreich bereits vorhandenen<sup>3</sup> und neu entstehenden Validierungsinitiativen und -ansätze, um deren (Weiter-)Entwicklung, Koordination und Qualitätssicherung zu fördern. Sie richtet sich an Institutionen und AkteurInnen innerhalb und außerhalb des formalen Bildungssystems, ohne die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der bisher mit Validierung befassten Einrichtungen verändern zu wollen. Validierung ist auch nicht

als Konkurrenz zum formalen Bildungssystem zu verstehen.

Die Strategie ist auf die folgenden Kernziele ausgerichtet (vgl. BMB/BMWF 2017, S. 10-12):

- Aufwertung von Kompetenzen, die in nicht-formalen und informellen Lernkontexten erworben wurden
- Verbesserung der Zugänglichkeit von Validierungsmaßnahmen durch niedrigschwellige, zentralisierte Informations- und Beratungsdienste
- Verbesserung der Chancen auf Bildung und Arbeit (z.B. durch die Erleichterung des Erwerbs von Qualifikationen im „zweiten Bildungsweg“)
- Verbesserung der Durchlässigkeit an den zentralen Schnittstellen des österreichischen Bildungssystems (und damit Verbesserung von Flexibilität und Effizienz)
- Stärkung der Validierung als integraler Bestandteil des österreichischen Bildungssystems
- Förderung der Lernergebnisorientierung und Qualitätssicherung

## Konzeptionelle Ausrichtung

Basierend auf den genannten Zielsetzungen ordnet die österreichische Validierungsstrategie Validierungsmaßnahmen einer von zwei unabhängigen, aber korrespondierenden Säulen zu:

Säule 1: Ansätze der formativen Validierung beinhalten Reflexionsprozesse über die Kompetenzen einer Person oft mit dem primären Ziel, ihre Lernmotivation zu erhöhen. Der Schwerpunkt liegt auf der Identifizierung und Dokumentation von Kompetenzen zur Stärkung des/der Einzelnen sowie zur Unterstützung bei der Planung von Karrierewegen. Die Identifikation und Visualisierung der erworbenen Kompetenzen erfolgen unabhängig von definierten Standards des Qualifikationssystems. Diese Ansätze führen nicht zur Zertifizierung, können aber möglicherweise zu weiteren Schritten in diese Richtung führen (vgl. BMB/BMWF 2017, S. 11).

<sup>3</sup> Ein Überblick dazu findet sich etwa in den für das „European Inventory on validation of non-formal and informal learning“ (<http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>) erstellten Berichten zu Österreich (siehe z.B. Luomi-Messerer 2016; der Bericht zum Update von 2018 wird demnächst veröffentlicht).

---

### Beispiele guter Praxis für Ansätze der formativen Validierung

#### Kompetenzprofil der Volkshochschule Linz

In Workshops werden nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen identifiziert und in einem Kompetenzprofil zusammengefasst. Zur methodischen Orientierung wird u.a. das Schweizer „CH-Q Kompetenzmanagement“ verwendet.

#### Kompetenz+Beratung

In diesem standardisierten Beratungsformat werden durch verschiedene Methoden (mit Einzel- und Gruppenübungen) Kompetenzen bewusst gemacht und in einem Portfolio dokumentiert. Abschließend wird ein Aktionsplan erstellt und mögliche nächste Schritte in Bezug auf die berufliche Zukunft werden reflektiert. Auch der „Nachweis über Freiwilligentätigkeiten“ des Sozialministeriums, der 2005 eingeführt wurde, folgt nun diesem Konzept.

---

Säule 2: Ansätze der summativen Validierung basieren auf Anforderungen und Standards des Qualifikationssystems. Dazu gehören insbesondere Schritte zur Bewertung und Zertifizierung erworbener Kompetenzen auf Grundlage der für eine formale oder nicht-formale Qualifikation definierten Standards. Diese Ansätze zielen auf den Erwerb einer Qualifikation oder eines Teils einer Qualifikation ab. In den meisten Fällen integrieren sie auch formative Prozessschritte oder Einzelpersonen verwenden formative Ansätze, bevor sie sich an summativen Validierungsmaßnahmen beteiligen (vgl. BMB/BMWFW 2017, S. 15).

---

### Österreichische Vorzeigeprojekte für Ansätze der summativen Validierung

#### „Du kannst was!“

Diese Initiative führt in einem zweistufigen Prüfungsverfahren zur Verleihung eines Lehrabschlusses (formale Qualifikation). In einem ersten „Quali-Check“ werden die vorhandenen Kompetenzen bewertet und die fehlenden Kompetenzen können durch gezielte Aus- und Weiterbildung erworben werden. Der zweite „Quali-Check“ bildet den zweiten Teil der Lehrabschlussprüfung und fokussiert vor allem auf die Kompetenzen, die bei der ersten Prüfung noch nicht nachgewiesen werden konnten. Beide Prüfungen wer-

den bei den Lehrlingsstellen der Wirtschaftskammern abgelegt, welche für die Vergabe der Lehrabschlüsse zuständig sind (siehe z.B. Eichbauer 2016, 2017).

#### Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

Die wba zertifiziert und vergibt Abschlüsse (nicht-formale Qualifikationen) an erfahrene ErwachsenenbildnerInnen nach definierten Standards. Erworbene Kompetenzen werden in einem E-Portfolio dokumentiert und fehlende Kompetenzen können an verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen erworben werden (siehe z.B. Reisinger 2016; Reisinger/Steiner 2014).

---

Validierung wird in der Strategie als umfassender Prozess betrachtet, wie Abbildung 1 zeigt.

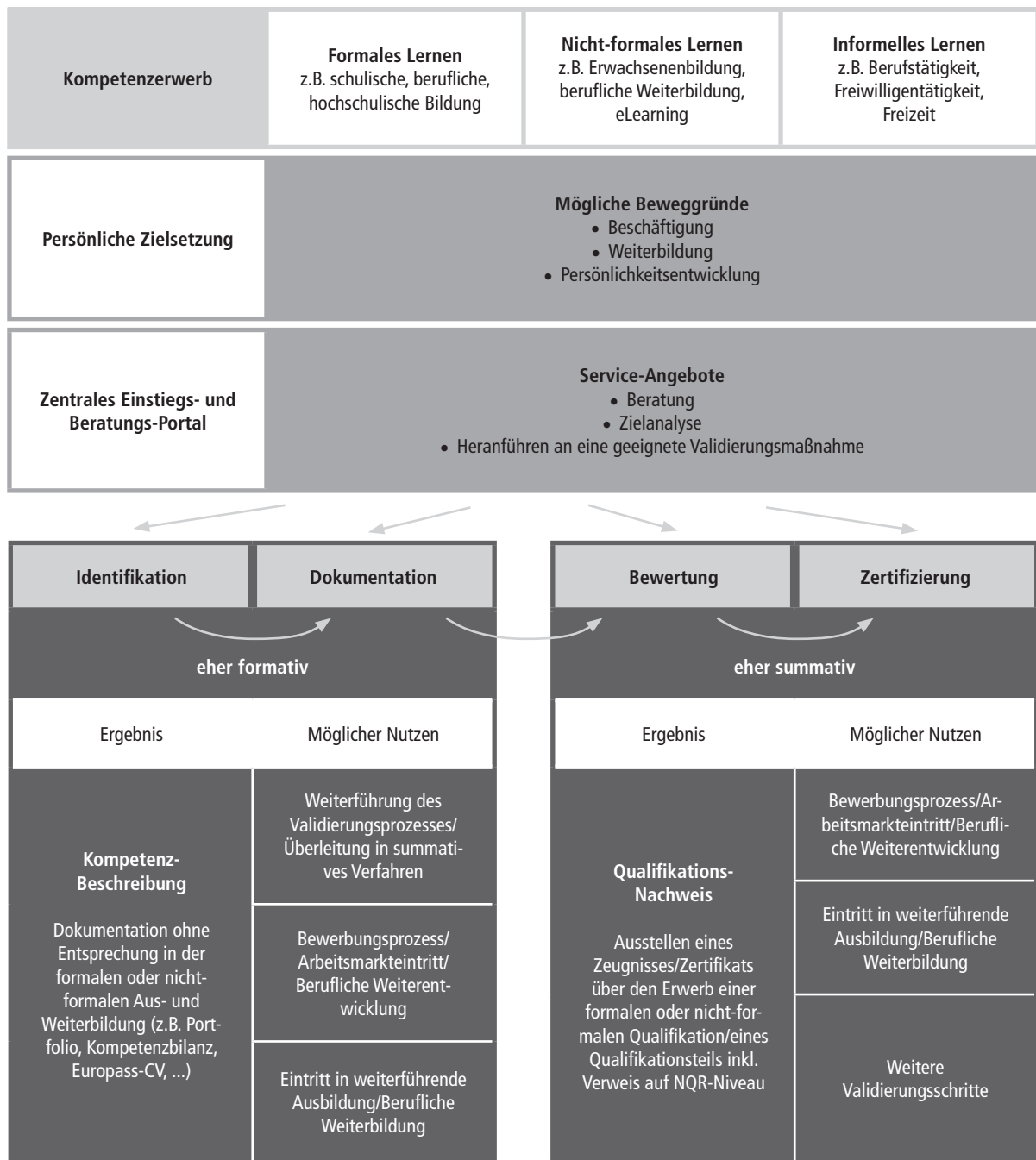
### Arbeitsstrukturen und erste Umsetzungsschritte

Die nationale Strategie führt vier thematische Arbeitsgruppen (AGs) für die erste Umsetzungsphase (2017 bis 2019) ein, die sich auf folgende Themen konzentrieren (vgl. BMB/BMWFW 2017, S. 18-21):

Die AG „Qualität“ hat sich die Förderung von Transparenz, Qualität und Anerkennung der Validierungsverfahren – unter Berücksichtigung der Besonderheiten der verschiedenen Ansätze und Maßnahmen – zum Ziel gesetzt. Sie hat einen Katalog von Qualitätskriterien für Validierungsinitiativen in der Berufsbildung und Erwachsenenbildung (siehe BMBWF 2018) entwickelt, welcher in ausgewählten Initiativen auf freiwilliger Basis erprobt wird. Im Hochschulbereich unterstützt ein Projekt der AQ Austria (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria) Hochschulen bei der qualitativen Umsetzung von Verfahren und Instrumenten zur Anerkennung und Anrechnung von in nicht-formalen und informellen Lernkontexten erworbenen Kompetenzen. Basierend auf den Erfahrungen und dem Feedback der Hochschulen mit dem Umsetzungsprozess erstellt die AQ Austria ein zusammenfassendes Dokument mit Empfehlungen, das ab Frühjahr 2019 allen Hochschulen zur Verfügung stehen wird.

Die AG „Systemsynergien“ widmet sich der Koordination und Weiterentwicklung bestehender Validierungsinitiativen sowie der Ermittlung des Bedarfs an

Abb. 1: Validierung als umfassender Prozess



Quelle: BMB/BMWFW 2017, S. 14.

möglichen Entwicklungsbereichen und Prioritäten. Sie hat 2018 mit einer Analyse der Möglichkeiten für ein bundesweites Rollout der Initiative „Du kannst was!“ begonnen. Ein weiterer Fokus könnte auf ExternistInnenprüfungen gelegt werden. Die AG „Kommunikation/Online-Portal“ ist auf die Erhöhung der Sensibilisierung und Zugänglichkeit

von Validierungsangeboten ausgerichtet, auf die Entwicklung eines Online-Portals zur transparenten Darstellung von Validierungsmaßnahmen und begleitender Dienstleistungen sowie auf die Erarbeitung eines zielgruppenorientierten Kommunikationskonzeptes. Mit ersten konzeptionellen Arbeiten dazu wurde ebenfalls 2018 begonnen.

Weiters sieht das Strategiepapier die Einrichtung einer AG „Professionalisierung“ vor, die sich der Weiterentwicklung von Kompetenzen und Berufsprofilen der Personen, die Validierungsprozesse durchführen oder begleiten, widmen soll (z.B. durch die Erstellung von Kompetenzprofilen oder die Entwicklung von Trainingsangeboten).

## Aktuelle und künftige Herausforderungen

Auch wenn die Validierungsstrategie grundsätzlich positiv aufgenommen wird, kann eine Reihe von kritischen Aspekten identifiziert werden, auf welche in der Auseinandersetzung mit diesem Thema immer wieder hingewiesen wird. Einige davon werden hier festgehalten:

- Theoretische Rahmung nicht ausreichend vorhanden: Der Zwei-Säulen-Ansatz für die Bündelung von Validierungsansätzen ist ein Versuch, eine konzeptionelle Struktur für die verschiedenen Validierungsinitiativen zu schaffen, die es derzeit in Österreich gibt. Es erscheint allerdings notwendig, das Konzept der Validierung weiter zu spezifizieren (siehe z.B. Schlögl 2017).
- Finanzierung ungeklärt: Die fragmentierten Strukturen und Verantwortlichkeiten für die Validierung in Österreich bilden auch eine Herausforderung für die Umsetzung der Strategie und lassen finanzielle Fragen ungelöst (siehe z.B. Schlögl 2017).
- Kein individueller Rechtsanspruch vorhanden: Die Notwendigkeit der Entwicklung einer Rechtsgrundlage für die Validierung, um Fairness, Gleichheit und Qualität der Verfahren zu verbessern, wird mitunter ebenfalls artikuliert. Ein solches Gesetz könnte das Recht auf Anerkennung der Berufserfahrung sowie auf Zugang zu Validierungs- und Beratungsverfahren umfassen und Schritte, Verfahren und finanzielle Regelungen für die Validierung festlegen (vgl. Eichbauer 2017, S. 95).
- Fokus auf summativen Ansätzen der Validierung: Es wird gelegentlich kritisiert, dass der Fokus zu stark auf summativen Validierungsmaßnahmen, die zu einer formalen Qualifikation führen, zu liegen scheint. Formative Validierungsinitiativen könnten daher in geringerem Maße geschätzt

werden (z.B. aus Mangel an Nachweisen in Bezug auf deren mittel- oder langfristige Wirksamkeit), obwohl beide Ansätze in der nationalen Strategie gleichermaßen betont werden. Diese Einschätzung wird auch dadurch verstärkt, dass die Möglichkeit gegeben werden soll, dass langfristig alle im österreichischen NQR abgebildeten Qualifikationen auch durch Validierung (summative Ansätze) erworben werden können. Weiters wird mitunter befürchtet, dass die Betonung von summativen Validierungsmaßnahmen zu einer Herabstufung der traditionellen oder formalen Bildungs- und Ausbildungswege führen könnte, obwohl im Strategiepapier eindeutig festgestellt wird, dass die Validierung die traditionellen Bildungswege nicht ersetzt und nicht mit ihnen in Konkurrenz steht. Wenn es um Fragen der Finanzierung geht, könnte es jedoch dazu kommen, dass ein Ansatz gegen den anderen ausgespielt wird.

- Hohe Erwartungen: Es besteht die Gefahr, dass die sehr umfassende Strategie viele Erwartungen weckt, die nicht erfüllt werden (können). Obwohl zum Beispiel klargestellt wird, dass bestehende Verantwortlichkeiten erhalten bleiben und keine neuen Rechte entstehen, könnte die Strategie dennoch in diese Richtung ausgelegt werden. Die bereits erwähnte ungeklärte Finanzierung der Aktivitäten kann ebenfalls dazu beitragen, Erwartungen zu enttäuschen.

## Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Erstellung der Strategie in einem gemeinsamen Prozess unter Einbeziehung einer weiten Gruppe von Stakeholdern selbst als Erfolg einzuschätzen ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass dieser Arbeits- und Diskussionsprozess zumindest ein Stück weit zu einem verstärkten Bewusstsein für Validierung und damit verbundene Aspekte geführt hat und damit in einigen Bereichen durchaus neue Entwicklungen angeregt wurden. Um diese Initiativen weiter zu bestärken, sind allerdings eine nachhaltige, koordinierende Unterstützung sowie die Klärung zentraler Aspekte (z.B. in Bezug auf konzeptionelle Fragen, die konkrete Umsetzung der allgemeinen Qualitätskriterien oder die Finanzierung) für die weitere Umsetzung der Strategie



erforderlich. Andernfalls besteht die Gefahr, dass der so vielversprechend begonnene Prozess einer koordinierten (Weiter-)Entwicklung nicht nur ins Stocken gerät, sondern gänzlich versickert<sup>4</sup>.

Bedauerlich ist weiters, dass die Strategie in Bezug auf die Evaluierung ihrer Ziele und Maßnahmen sehr vage bleibt. Das Monitoring der nationalen Validierungsstrategie war zwar Teil der Monitoringaktivitäten der LLL:2020-Strategie, allerdings auf einer sehr allgemeinen Ebene. Eine eigenständige Evaluierung der Umsetzung der Validierungsstrategie

ist nicht vorgesehen. Im Evaluierungsbericht zur Bewertung der Umsetzung der LLL:2020-Strategie (siehe Hefler/Steinheimer 2019) wird daher auch empfohlen, eine Begleitforschung zur Umsetzung der Maßnahme vorzusehen sowie eine künftige Evaluierung einzuplanen.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

<sup>4</sup> Gemäß dem Strategiepapier war z.B. vorgesehen, dass die Ergebnisse der ersten vier thematischen Arbeitsgruppen bis Ende 2018 vorliegen und in einer zweiten Umsetzungsphase ab 2019 umgesetzt werden sollten. Anschließend sollten neue thematische Prioritäten und Zielbereiche definiert und gegebenenfalls neue thematische Arbeitsgruppen eingesetzt werden. Dieses Vorhaben wurde bislang (April 2019) nur teilweise realisiert.

## Literatur

**AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (2014):** Bestandsaufnahme zur Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Projektbericht Mai 2014.

**AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (2016):** Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren. Dezember 2016. Wien: facultas.

**BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018):** Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien, April 2018. Online im Internet: [https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil\\_kritkat.pdf](https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil_kritkat.pdf) [Stand: 2019-05-05].

**BMB/BMWF – Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017):** Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Online im Internet: <https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.PDF> [Stand: 2019-05-05].

**Eichbauer, Christian (2016):** „DU KANNST WAS!“ – Ein (nicht mehr ganz) neuer Weg zum Berufsabschluss. Aktuelle Entwicklungen und neue Herausforderungen. In: WISO 1/2016, S. 29-48.

**Eichbauer, Christian (2017):** Berufserfahrung anerkennen! Die österreichische Validierungsstrategie zur Kompetenzanerkennung. In: WISO 3/2017, S. 87-98.

**Hefler, Günter/Steinheimer, Eva (2019):** Endbericht – Evaluatives Teilprojekt zur Bewertung der Umsetzung der LLL:2020 Strategie (2011-2017) und daraus abgeleitete Schlussfolgerungen, März 2019 (= unveröff. Endbericht).

**Luomi-Messerer, Karin (2014):** Validierungsinitiativen und -maßnahmen im Bereich der „Berufsbildung“ mit Bezug auf die NQR Niveaus 4-7 (= unveröff. Endbericht).

**Luomi-Messerer, Karin (2016):** Country report: Austria. 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning. Online im Internet: [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016\\_validate\\_AT.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_AT.pdf) [Stand: 2019-05-05].

**Pfeffer, Thomas/Skrivanek, Isabella (2016):** Konsultationsprozess zur nationalen Validierungsstrategie: Analyse der Stellungnahmen. Schriftenreihe Migration und Globalisierung, Krems (Edition Donau-Universität). Online im Internet: [https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/forschung/schriftenreihe/pfeffer\\_2016\\_konsultation\\_validierung.pdf](https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/forschung/schriftenreihe/pfeffer_2016_konsultation_validierung.pdf) [Stand: 2019-05-05].

**Rat der Europäischen Union (2012):** Empfehlung des Europäischen Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (2012/C 398/01). Online im Internet: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29> [Stand: 2019-05-05].

**Rat der Europäischen Union (2017):** Empfehlung des Europäischen Rates vom 22. Mai 2017 über den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und zur Aufhebung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2017/C 189/03). Online im Internet: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29> [Stand: 2019-05-05].

**Rath, Otto (2014):** Schlüsselbereich Vertrauen: Ergebnisse einer Fokusgruppenerhebung zum Thema nicht formales und informelles Lernen bei benachteiligten Personen (= unveröff. Manuskript).

**Reisinger, Karin (2016):** Anerkennung von Kompetenzen. Neuauflage der „Europäischen Leitlinien für die Feststellung und Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. April 2016, Heft 258/67. Online im Internet: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2016-2/258-april-2016/bildungsthemen-aktuell/anerkennung-von-kompetenzen> [Stand: 2019-05-05].

**Reisinger, Karin/Steiner, Petra (2014):** Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 21, 2014. Wien. Online im Internet: [https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/08\\_reisinger\\_steiner.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/08_reisinger_steiner.pdf) [Stand: 2019-05-05].

**Republik Österreich (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Online im Internet: <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie1.pdf> [Stand: 2019-05-05].

**Schlögl, Peter (2017):** Schaffung eines strategischen Rahmens zur Validierung nicht formaler und informeller Lernergebnisse. Eine Zwischenbilanz aus Österreich. In: BWP 6/2017, S. 28-31.

## Weiterführende Links

„Du kannst was!“: <http://www.dukannstwas.at>

Kompetenzprofil der Volkshochschule Linz: <http://www.kompetenzprofil.at>

Kompetenz+Beratung: <https://ring.bildungswerke.at/pages/14/bildungsberatung-kompetenzberatung>

Nachweis über Freiwilligentätigkeit: <http://www.freiwilligenweb.at/de/freiwilliges-engagement/freiwilligennachweis>

Weiterbildungsakademie Österreich (wba): <https://wba.or.at>



Foto: Monika Auzinger

**Mag.ª Karin Luomi-Messerer**

luomi-messerer@3s.co.at  
<http://www.3s.co.at>  
+43 (0)1 5850915-41

Karin Luomi-Messerer ist seit 2001 als Bildungswissenschaftlerin bei 3s research laboratory (Wien) tätig. Sie arbeitet in nationalen und europäischen Forschungs- und Beratungsprojekten zu Themen der europäischen Bildungspolitik und insbesondere zu „Europäischen Transparenz-instrumenten“. Im Auftrag des Bildungsministeriums war sie mit Vorarbeiten zur Validierungsstrategie sowie mit der wissenschaftlichen Begleitung des Konsultationsprozesses zur Validierungsstrategie betraut.

# GRETA Recognition Procedures: Adaptive Instead of One Size Fits All

Background, development, orientation and initial implementation steps

## Abstract

After a development process that took several years, the „Strategy for Validating Non-formal and Informal Learning in Austria“ was decided upon in November 2017. It provides a common strategic framework for previously existing as well as newly developed validation initiatives in Austria in order to promote their (further) development, coordination and quality assurance. Along with the specifics of the Austrian qualification system, this article describes political processes and strategies at the European and national levels that provided the impetus for the preparation of an Austrian validation strategy. During the initial implementation phase (2017-2019), four working groups were envisaged to work on recommendations for the qualitative implementation of procedures and tools for validating competences acquired in non-formal and informal learning contexts. Following a brief summary of the goals and pillars of the Austrian validation strategy, the article concludes with a discussion of current and future challenges to its implementation. Too high expectations and unresolved financial issues as well as the lack of an individual's legal right to validation of competences are obstacles that must be overcome. (Ed.)



# Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes

## Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz

**Martin Schmid**

Schmid, Martin (2019): Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes. Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Validierung, Anerkennung, Schweiz, Integration, Arbeitsmarkt, Validierungsverfahren, Zertifikat, Kompetenzen, informelle Bildungsleistung, Ausbildung, Grundbildung



### Kurzzusammenfassung

Validierungs- und Anerkennungsverfahren sind bildungspolitisch erwünscht. Sie sollen die individuelle Beschäftigungsfähigkeit erhalten, wenn möglich sogar erhöhen, und dem Arbeitsmarkt qualifiziertes Personal zuführen. Zudem besteht die Hoffnung, gering oder gar nicht qualifizierte Personen mithilfe einer Zertifizierung ihrer non-formal und informell erworbenen Bildungsleistungen schneller in den Arbeitsmarkt (re-)integrieren zu können. Ob und inwiefern dies gelingen kann, geht dieser Beitrag am Beispiel von Validierungsverfahren in der Schweiz nach. Neben kompetenzorientierten Verfahren, wie sie sich in einigen Ländern Europas bereits durchgesetzt haben, diskutiert und vergleicht der Autor verschiedene weitere Vorgehen und Instrumente und legt dabei seinen Schwerpunkt auf die Systematisierung verschiedener Zertifikate. Sein ernüchterndes Fazit: Validierungs- und Anerkennungsverfahren eignen sich nur bedingt als Arbeitsmarktintegrationsmaßnahmen. Gründe dafür sind u.a. die ungebrochen hohe Wertigkeit von formalen Bildungsabschlüssen, die Komplexität der Verfahren sowie eine mangelnde Anerkennungskultur. (Red.)

# Validierung und Anerkennung zwischen bildungspolitischer Erwünschtheit und den Realitäten des Arbeitsmarktes

## Anmerkungen zu einem Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz

**Martin Schmid**

**Es macht wenig Sinn, Bildungsleistungen ohne konkrete berufsbiographische Perspektive validieren zu lassen, es sei denn, man betrachtet das Verfahren als eine individuelle Standortbestimmung. Ein berufsbiographisches Ziel bedingt allerdings, dass das Validierungsverfahren auf dem Markt anschlussfähig ist und somit einen eindeutigen oder zumindest voraussichtlichen Mehrwert für die/den Einzelne/n generieren wird.**

Die bildungspolitischen Leitlinien in Europa sind unmissverständlich: Der Validierung von informell und non-formal erworbenen Lernleistungen soll mehr Bedeutung zukommen und Verfahren und Instrumente sollen entwickelt werden, welche diese Bildungsergebnisse sicht- und nutzbar machen können. Angestoßen wurde diese neue Bildungsperspektive bereits im Jahr 2000 mit dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (siehe Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000), in dem formales, non-formales und informelles Lernen nicht als Gegensätze, sondern als sich ergänzende Lernformen interpretiert werden. Seither legten eine Reihe supranationaler Organisationen in kontinuierlicher Regelmäßigkeit bildungspolitische Konzepte vor, die die Etablierung des Lebenslangen Lernens als gesellschaftliches Selbstverständnis verstanden wissen wollen (vgl. Klingovsky/Schmid 2018, S. 30). Einige dieser Konzepte gehen dabei explizit auf die Validierung von Bildungsleistungen ein. Wegweisend waren diesbezüglich vor allem die Empfehlungen des Rates der Europäischen Union (2002, 2004, 2006, 2012) sowie des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (engl.

European Centre for the Development of Vocational Training, kurz Cedefop) (siehe Cedefop 2009). Auch in Österreich wiesen 2011 die damaligen Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur, Wissenschaft und Forschung, Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Wirtschaft, Familie und Jugend in ihrem „Strategiepapier zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020“ auf die Notwendigkeit der Zertifizierung außerschulisch erworbener Kompetenzen hin und betonten die Gleichwertigkeit formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse (siehe Republik Österreich 2011).

Es ist allerdings fraglich, ob diese bildungspolitischen Beteuerungen auch tatsächlich zu einem Umdenken in Bezug auf die Relevanz der verschiedenen Lernorte führen, denn bislang konnten sich Validierungsverfahren im deutschsprachigen Raum noch kaum ernsthaft durchsetzen. Unter anderem dürfte dies damit zusammenhängen, dass in diesen Absichtserklärungen offenbleibt, welche Bildungsleistungen für welchen Zweck und mit welchen Mitteln validiert werden sollen.

Der vorliegende Beitrag plädiert deshalb für eine ausdifferenzierte und segmentierte Umsetzung dieser Absichtserklärungen, indem zunächst einmal geklärt wird, welche Bevölkerungs- bzw. Zielgruppe mit einem Validierungskonzept sinnvollerweise erreicht werden will. Danach ist festzulegen, welche non-formal und informell entwickelten Bildungsleistungen in das Verfahren zu integrieren und zu validieren sind. Damit hängt der dritte Punkt zusammen: Mit welchem Ziel und Zweck sollen diese Bildungsleistungen validiert und anerkannt werden? Schließlich ist noch zu bestimmen, mit welchen Erhebungs- und Bewertungsinstrumenten und mit welchen Prozessschritten ein Verfahren ausgestaltet werden muss, um allgemein akzeptierten Gütekriterien zu genügen.

Erst die Klärung dieser Punkte wird zeigen, welcher Stellenwert Validierungsverfahren in den jeweiligen Bildungskontexten zugesprochen werden kann und ob ihnen eine integrative Funktion zukommt. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, ob und inwiefern sich die Validierung von informell und non-formal erworbenen Bildungsleistungen eignet, einen Beitrag zur individuellen Beschäftigungsfähigkeit zu leisten. Interessant in diesem Zusammenhang sind insbesondere spezifische Zielgruppen, für die ein Validierungsverfahren besonders Sinn machen und sie bei ihren Bemühungen zur (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt unterstützen würde.

## Die Zielgruppen als Ausgangspunkt

Validierungsverfahren unterscheiden sich grundlegend von non-formalen Weiterbildungen: Während letzteren im Idealfall eine intrinsische Motivation und ein Interesse der Teilnehmenden an den zu verhandelnden Lerninhalten zugrunde liegen (siehe Holm 2018), ist es für die Teilnahme an einem Validierungsverfahren in der Regel nicht erforderlich, sich Wissen und Kompetenzen interessengesteuert anzueignen – sie sind ja bereits vorhanden und müssen nur noch sicht- und nutzbar gemacht werden. Validierung meint deshalb in diesem Zusammenhang die Überprüfung von Dokumenten und Beweisen, die im Hinblick auf eine Zertifizierung von Bildungsleistungen bereitgestellt werden (vgl. Annen 2012, S. 135f.) und mithilfe eines formellen

Verfahrens Anerkennung durch die Verleihung von Entsprechungen, Anrechnungspunkten, Befähigungen, Diplomen oder Urkunden erfahren (siehe Cedefop 2014).

Validierungsverfahren können ohne den Besuch von (kostspieligen) Weiterbildungsveranstaltungen Karriereverläufe begünstigen oder eine berufliche (Re-)Integration ermöglichen. Besonders wichtig sind solche Verfahren für Personen, die aus unterschiedlichen Gründen an keinen Weiterbildungen teilnehmen können oder wollen (z.B. Personen mit Betreuungsaufgaben, Armutsbetroffene, Bildungsfrustrierte etc.). Zu klären gilt es also zunächst, welche Personen Zielgruppe eines Validierungsverfahrens sind und für welche ein Validierungsverfahren mit Blick auf den Arbeitsmarkt besonders Sinn macht.

In der Schweiz wurden diesbezüglich zwei Zielgruppen ausgemacht, wenn auch die Entstehungshintergründe und Motive für eine Zertifizierung der jeweiligen Bildungsleistungen unterschiedlich sind.

## ErwachsenenbildnerInnen

Seit 2001 werden in der Erwachsenenbildung auf der Grundlage eines sogenannten „Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens“ Zertifikate vergeben. Das Verfahren richtet sich an berufserfahrene ErwachsenenbildnerInnen, die sich ihre informell erworbenen Kompetenzen zertifizieren lassen wollen, ohne unnötige Weiterbildungsschlaufen durchlaufen zu müssen. Im Falle des SVEB-Zertifikates (SVEB = Schweizerische Verband für Weiterbildung), das als Mindestanforderung für eine Lehrtätigkeit mit Erwachsenen gilt, stellt der SVEB als Berufsverband das Zertifikat aus, während der darauf aufbauende eidgenössische Fachausweis und das eidgenössische Diplom, die beide für leitende und disponierende Tätigkeiten in Weiterbildungsinstitutionen vorgesehen sind, vom Bund ausgestellt werden und somit eidgenössisch anerkannt sind. Jährlich werden zwischen 120 und 240 Zertifikate über den Weg des Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens vergeben. Dies entspricht ca. 5 Prozent aller in der Erwachsenenbildung ausgestellten Zertifikate. Bei der Entwicklung dieses Verfahrens spielte der Berufsverband eine bedeutende Rolle, der damit vor allem berufliche Erfahrungen honorieren und dadurch die

Beschäftigungsfähigkeit seiner Verbandsmitglieder erhalten oder gar optimieren wollte.

## **Ausbildungslose**

Ganz andere Beweggründe liegen der zweiten Zielgruppe zugrunde: Hier wurde im Bereich der beruflichen Grundbildung ein Validierungsverfahren für Ausbildungslose entwickelt, um diesen Personen durch die Anerkennung ihrer informell erworbenen Kompetenzen einen formalen, eidgenössisch anerkannten Bildungsabschluss zu ermöglichen (siehe SBFI 2018). Ausgangspunkt dieses Verfahrens waren sozialpolitische Motive, als erkannt wurde, dass unqualifiziertes Personal im Zuge des technologischen Wandels und im Falle des Ausscheidens aus dem Erwerbsleben kaum noch Beschäftigungsmöglichkeiten erhalten wird und Gefahr laufen könnte, beruflich dauerhaft desintegriert zu bleiben. Tatsächlich legen die Zahlen einen Handlungsbedarf nahe: Im Jahr 2015 verfügten in der Schweiz rund 470.000 Erwerbspersonen im Alter zwischen 25 und 64 Jahren weder über eine abgeschlossene Berufsbildung noch über einen anderen Abschluss auf Sekundarstufe II (siehe SBFI 2016). Dies entspricht rund 12 Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung in diesem Altersspektrum. Diese Personen sind groÙteils in Hilfs- oder Anlern-tätigkeiten und in Niedriglohn-Branchen wie der Gastronomie, der Reinigung, der Industrie und im Bau beschäftigt. Die Zahl dieser Arbeitsplätze hat sich im letzten Jahrzehnt jedoch stetig verringert (siehe Schmid/Schmidlin/Hischier 2017). Das Validierungsverfahren dient hier der nachhaltigen beruflichen Integration. Es ist sozialpolitisch bedeutsam; eine nationale Ausweitung auf alle Berufsabschlüsse wäre wünschenswert. Vorstellbar und sinnvoll wäre es zudem, eine ähnliche Form der Zertifizierung auf weitere Zielgruppen auszuweiten. Zu denken ist in diesem Zusammenhang an erwerbslose und stellensuchende Personen, an Armutsbetroffene, an Working-Poors, an MigrantInnen, an körperlich und psychisch beeinträchtigte Menschen, an Jugendliche mit Übergangsproblematiken etc.

## **Eingrenzung und Bestimmung der zu validierenden Bildungsleistungen**

Mit dem Fokus auf erwerbslose und unqualifizierte Personen müssen sich Validierungsverfahren

zwingend an den Anforderungen des Arbeitsmarktes bzw. an den Anforderungen eines bestimmten Berufes orientieren (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 9). Dadurch wird die Auswahl der zu validierenden Bildungsleistungen zwangsläufig begrenzt. Für das Verfahren selbst bedeutet dies in aller Regel, dass es die qualitativen Restriktionen formalisierter Bildungsstandards berücksichtigen und alle relevanten Akteurinnen und Akteure aus Bildung, Politik und der Arbeitswelt mit einbeziehen muss. Diese definieren gemeinsam das Soll-Profil bzw. die für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen und sind darum besorgt, dass die Bewertung der zu validierenden Bildungsleistungen auf der Grundlage von Kriterien und Niveaustufen erfolgt, welche sich an formalen Bildungswegen und -systemen orientieren und keine strengere oder großzügigere Bewertung vorsehen (siehe Cedefop 2009). Solche kompetenzorientierten Ansätze sind im Prinzip ein Passungsverfahren, in dem ein individuelles Kompetenzprofil mit einem Anforderungsprofil verglichen wird, um im Falle einer hinreichenden Passung ein Zertifikat auszustellen. Kompetenzorientierte Ansätze sind bspw. aus England, Frankreich, Finnland und der Schweiz bekannt. In einigen Bundesländern in Österreich sind ebenfalls Bestrebungen im Gange, individuell ausgerichtete Verfahren für eine gewisse Zahl von Berufsabschlüssen zu etablieren (vgl. Mayerl/Schlögl 2015, S. 404f.). Bekannt in Österreich ist jedoch der systemimmanente Ansatz, der im Bildungssystem punktuell verankert ist und sich an bestehenden Prüfungs- und Bewerbungsverfahren orientiert. Diese existieren unabhängig vom Anerkennungsverfahren und werden auch von regulär Studierenden und regulär Berufslernenden durchlaufen. Beispiele dafür sind der außerordentliche Zugang zur Lehrabschlussprüfung und die ExternistInnenprüfung. In der Praxis sind auch Validierungsverfahren bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten vorzufinden, losgelöst vom Bildungssystem und ohne Entsprechung auf dem Arbeitsmarkt. Zu denken ist hier bspw. an spezifische Fachkompetenzen, die im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten entwickelt wurden (in der Schweiz bspw. das „Dossier Freiwillig engagiert“). Es ist allerdings fraglich, ob und inwiefern die sichtbar gemachten Kompetenzen im Arbeitsmarkt nutzbringend eingesetzt werden können und ob solche Verfahren für die berufliche (Re-)Integration hilfreich sind.

## Ziel und Zweck von Validierungsverfahren

Nebst der persönlichen Standortbestimmung, die immer ein Teilaspekt oder auch Hauptmotiv von Validierungsverfahren sein kann, verfolgen diese in aller Regel ein ganz bestimmtes Ziel, das sich aus einer berufsbiographischen Notwendigkeit heraus ergibt und meist in der Zertifizierung informell oder auch non-formal erworbener Bildungsleistungen besteht. Zertifikate sind immer in gesellschaftliche Verwertungszusammenhänge eingebunden, haben eine ordnungstiftende Wirkung und gewährleisten Übersichtlichkeit und Stabilität (vgl. Käßpflinger 2007, S. 14). Mit ihnen wird ein legitimer Zugang zum Arbeitsmarkt möglich, indem sie als Gütesiegel fungieren und ausweisen, dass der/die ZertifikatsinhaberIn über gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt (vgl. Annen 2012, S. 120). In den vergangenen Jahren haben Zertifikate einen Bedeutungszuwachs erfahren, ohne sie ist eine längerfristige berufliche Etablierung schwierig geworden (vgl. Maurer/Wettstein/Neuhaus 2016, S. 19). Allerdings haben Zertifikate unterschiedliche Reichweiten, so dass nicht jedes Zertifikat unmittelbar zu einer Berechtigung für die Ausübung eines bestimmten Berufes oder einer bestimmten Tätigkeit führt. Zur besseren Differenzierung der verschiedenen Zertifikate haben Arthur Schneeberger, Peter Schlögl und Barbara Neubauer (2009) eine Typologie erstellt, die einen Überblick über den Stellenwert der einzelnen Berechtigungsnachweise ermöglicht (vgl. auch Annen/Schreiber 2011; Markowitsch 2009; Colardyn/Bjørnåvold 2005):

*Integrativer Typ:* Die zu erlangenden Zertifikate sind im formalen Bildungssystem verortet, sind rechtlich abgestützt und sind somit gleichwertig den auf traditionellem Weg erworbenen Zertifikaten. Entsprechend werden die informell erworbenen Bildungsleistungen an formalen Qualifikationsanforderungen und Maßstäben gemessen. Diese Verfahren haben dadurch einen normativen Charakter, die Beurteilung erfolgt individuell.

*Autonomer Typ:* Die zu erlangenden Zertifikate haben keine Entsprechung im formalen Bildungssystem und haben auch keine gesetzliche Grundlage. Dieser Typ ist im non-formalen Bildungssystem wie etwa in

der individuellen oder betrieblichen Weiterbildung angesiedelt. Der Fokus liegt auf der Erfassung des Ist-Zustandes der einzelnen KandidatInnen. Die ausgestellten Zertifikate sind weniger funktions- oder bereichsübergreifend und beziehen sich in der Regel auf eine spezifische Domäne. Der Stellenwert des Zertifikates hängt mitunter auch von der zertifizierenden Institution ab.

*Sekundierender Typ:* In diesem Typ können keine Zertifikate erlangt werden. Im Zentrum stehen Standortbestimmungen und der individuelle Entwicklungsprozess. Dieser Typus macht sich Methoden wie Kompetenzbilanzierungsverfahren sowie Portfolios zu eigen. Die Sichtbarmachung individueller Kompetenzen kann unterstützend für die Erlangung formaler oder auch non-formaler Zertifikate wirken bzw. Auslöser für die Inangriffnahme einer Aus- oder Weiterbildung sein.

Ute Laur-Ernst (2001) benannte noch eine weitere Kategorie: Gleich wie der integrative Typ orientiert sich das von ihr bezeichnete Komplementaritätsprinzip an den Anforderungen des formalen Bildungssystems und prüft und bescheinigt basierend auf diesem Bezugssystem die informell erworbenen Kompetenzen. Mit einem „Standard Plus“-Zertifikat können jedoch noch zusätzlich individuelle, darüber hinausgehende Kompetenzen ausgewiesen werden. Solche Zertifikate sind bislang weitgehend unbekannt, könnten aber Karriereverläufe begünstigen.

Da es sich bei der oben benannten Ordnungsstruktur nicht um reine Typen handelt, sondern um eine Typisierung mit einer eindimensionalen Logik, die verschiedene Unterscheidungsebenen integriert, ist eine eindeutige Zuordnung einzelner Verfahren und Zertifikate nicht immer einfach. Offen bleibt auch, und das ist an dieser Stelle fast wichtiger, welche Bedeutung den einzelnen Typen in den nationalen und kommunalen Bildungs- und Verwertungszusammenhängen zukommt.

## Methoden und Instrumente von Validierungsverfahren

In der Vergangenheit wurde eine unüberschaubare Zahl an Methoden und Prozessen entwickelt, die



für die Kompetenzmessung und zum Teil auch für Validierungsverfahren genutzt werden können. Sie lassen sich entlang der Unterscheidungen qualitativ vs. quantitativ, Selbst- vs. Fremdeinschätzung sowie formativ vs. summativ beschreiben.

Qualitativen Verfahren liegt die Annahme zugrunde, dass Objektivität durch eine Bilanzierung prinzipiell nicht erreichbar ist. Diese Verfahren streben deshalb eine Beschreibung der Kompetenzen an, wobei die Kompetenzen möglichst ganzheitlich mithilfe von flexiblen und offenen Verfahren erfasst werden. Die Lebenswelt und die Biographie des/der Einzelnen stehen im Mittelpunkt (siehe Strauch/Jütten/Mania 2009). Bei quantitativen Verfahren wird davon ausgegangen, dass sich Kompetenzen ähnlich wie naturwissenschaftliche Größen definieren und messen lassen. Bei dieser Beurteilungsform werden strukturierte, hoch standardisierte Vorgehensweisen mit kleinem Handlungs- und Antwortspielraum verwendet mit dem Ziel, möglichst exakte Erklärungen für die jeweiligen Kompetenzen herzuleiten.

Selbsteinschätzungen beruhen auf einer Beurteilung der eigenen Leistungen und Kompetenzen. Typischerweise erfolgen diese Beurteilungen mithilfe der biographischen Methode, der Portfoliomethode, der deklarativen Methode oder des Dossierverfahrens. Selbstbeurteilungen sind immer subjektiv und deshalb nicht immer glaubwürdig. Fremdbeurteilungen, die die Ausführungen in der Selbstbeurteilung stützen und plausibilisieren, bspw. in Form von Arbeitszeugnissen, sind deshalb unverzichtbare Bestandteile dieser Methoden. Fremdeinschätzungen können aber auch unabhängig von Selbsteinschätzungen angewendet werden. Dabei handelt es sich um Beurteilungen einer Person durch Dritte, wobei sich diese nur auf Sichtbares und durch die zu beurteilende Person selbst sichtbar Gemachtes beziehen können. Typische Fremdbeurteilungen erfolgen durch Tests, Assessment Centers, Beobachtungen, Arbeitsproben sowie Interviews.

Formative Verfahren schließlich identifizieren und dokumentieren die non-formalen und informellen Lernleistungen mit dem Ziel der Reflexion und der individuellen Kompetenzentwicklung unabhängig von Bildungsstandards, während summative Verfahren eine abschließende Zertifizierung anstreben.

Die Grundlage bildet ein Qualifikationsrahmen (siehe z.B. BMBF 2015). Validierungsmaßnahmen zur (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt erfordern zwingend ein summatives Verfahren.

In der Praxis haben sich in der Schweiz im Zusammenhang mit der Validierung von Bildungsleistungen kompetenzorientierte Verfahren durchgesetzt, die auf einer qualitativen Selbsteinschätzung beruhen, sich an einem Anforderungs- bzw. Kompetenzprofil orientieren und entsprechend summativ angelegt sind. Der/Die KandidatIn stellt ein Dossier zusammen, in dem er seine/ihre Kompetenzen beschreibt, diese in Beziehung setzt zum Anforderungsprofil und glaubhaft darlegt, dass er/sie über die erforderlichen Kompetenzen verfügt. Zur Plausibilisierung werden Nachweisdokumente beigelegt, so dass die Ausführungen für die beurteilenden ExpertInnen plausibel und glaubhaft werden. Eine solche Selbsteinschätzung ist für die KandidatInnen aufwändig und setzt reflexive und schriftliche Fähigkeiten voraus.

## **Mehrfachkomplexität der Verfahren: der Theorie-Praxis-Gap in der Schweiz**

So plausibel die Empfehlungen und Bemühungen der EU und weiterer nationaler und internationaler Organisationen zur Realisierung durchlässiger Bildungssysteme, zum vermehrten Einbezug und zur Anerkennung informellen Lernens auch sein mögen, so komplex gestaltet sich die konkrete Umsetzung vor Ort. Dies zeigt sich besonders deutlich bei der Frage, welchen Beitrag Validierungsverfahren zur (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt leisten können. Zentral sind dabei die Kopplung dieser Verfahren an das nationale Bildungssystem und die damit einhergehende Lern- und Anerkennungskultur (siehe Geldermann/Seidel/Severing 2009). Die berufliche Wiedereingliederung mithilfe von Validierungsverfahren wird deshalb realistischerweise vor allem dann gelingen, wenn die Verfahren dem integrativen Typ zugeordnet werden können. Die Grundlage bildet eine gesetzliche Verankerung (siehe Infobox), so dass Zertifikate resultierend aus Validierungsverfahren gleich gewichtet werden müssen wie Zertifikate, die im Zuge einer formalen Ausbildung erworben wurden. Validierungsverfahren in den beiden anderen Typen können zwar die Chance auf

dem Arbeitsmarkt leicht erhöhen, fraglich bleibt aber letztlich, ob und wie stark solche Zertifikate in der Wirtschaft bekannt sind und akzeptiert werden.

Die Anforderungen an die KandidatInnen sind bei Validierungsverfahren im integrativen Typ in vielen Berufen und Tätigkeiten sehr hoch, wird dabei doch ein Zertifikat angestrebt, hinter dem im formalen Bildungssystem eine mehrjährige Ausbildung steckt. Voraussetzung sind daher fundierte berufliche Erfahrungen, in denen die Kompetenzen informell entwickelt wurden, die ansonsten während einer Ausbildung erworben werden. Mit Blick auf spezifische Zielgruppen, für die die berufliche (Re-)Integration besonders wichtig wäre, ist zweifelhaft, ob die informell erworbenen Bildungsleistungen dieser Personen anschlussfähig an berufsbezogene Kompetenzprofile des Marktes sind. Bei vielen stehen zudem komplexe Mehrfachproblematiken im Vordergrund, die eine nachhaltige berufliche Eingliederung erschweren und gegebenenfalls gar verunmöglichen. Und auch selbst wenn Einzelne über berufsspezifische Erfahrungen verfügen, die sie sich in informellen Kontexten erworben haben, bleibt noch das Validierungsverfahren selbst, das es zu bewältigen gilt. Individuelle, kompetenzorientierte Verfahren, die sich in diesem Zusammenhang durchgesetzt haben, bergen eine eigene Logik, die für viele KandidatInnen schwierig zu erfassen ist. Eine empirische Studie in der Schweiz zeigt, dass davon eine abschreckende Wirkung ausgeht und dieser Weg hin zu einem Berufsabschluss nur von zehn Prozent aller Erwachsenen begangen wird, die einen Berufsabschluss nachholen wollen. Im Jahr 2015 entsprach dies in absoluten Zahlen rund 600 erfolgreichen Validierungen. Alle anderen AnwärterInnen wählten die Wege der regulären oder verkürzten Ausbildungen (siehe Schmid/Schmidlin/Hischier 2017). Das Problem der Validierungsverfahren liegt darin, dass die KandidatInnen über ausgezeichnete Kenntnisse in einer Landessprache, über Computeranwendungsfertigkeiten, über Abstraktionsfähigkeiten, über hinreichende zeitliche und finanzielle Ressourcen, über Reflexionsvermögen sowie über Schreibgewohnheit verfügen müssen. Die meisten erfolgreichen AbsolventInnen konnten das Verfahren deshalb auch nur mit intensiver Unterstützung und Beratung erfolgreich durchlaufen.

## Fazit und Ausblick

Kompetenzorientierte Validierungsverfahren, die dem integrativen Typ zuzuschreiben sind und zu einem formalen Bildungsabschluss führen, würden sich besonders gut für eine nachhaltige (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt eignen. Eidgenössische Zertifikate sind im Arbeitsmarkt anschlussfähig und ermöglichen die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungen. Zielgruppe dieser Validierungsverfahren sind Ausbildungslose, die über langjährige berufliche Erfahrung verfügen und in der Lage und gewillt sind, diese Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren. Das Validierungsverfahren ersetzt eine drei- bis vierjährige berufliche Grundbildung.

Für Personen, die zu wenige anschlussfähige Kompetenzen mitbringen und von solch schriftlastigen Verfahren meist zu weit entfernt sind, könnte der autonome Typ eine Möglichkeit auf dem Weg zur beruflichen (Re-)Integration darstellen. Dieser ist in der Schweiz wenig bekannt, in Österreich fallen darunter etwa das wba-Zertifikat oder das wba-Diplom. Weitere Zertifizierungen für spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten wären möglich, die nicht unmittelbar zu einer beruflichen Tätigkeit führen, jedoch nachweisen, dass eine Person über bestimmte Kompetenzen verfügt, die in einigen Berufen nutzbar gemacht werden könnten (z.B. Medienkompetenzen, Buchhaltung, Betreuung etc.). Voraussetzungen sind aber einerseits eine gewisse Akzeptanzkultur des Arbeitsmarktes gegenüber solchen Zertifikaten, andererseits sorgfältig gestaltete Verfahren, welche nach Möglichkeit durch renommierte Institutionen wie Hochschulen oder von Organisationen der Arbeitswelt entwickelt werden.

Ebenfalls für bestimmte Zielgruppen nicht zu unterschätzen, ist der sekundierende Typ. Zwar wird kein Zertifikat ausgestellt, jedoch kann das Verfahren der Standortbestimmung, ähnlich wie in Frankreich die *bilan de compétences*, hilfreich für eine berufliche Neuorientierung oder für den Beginn einer Aus- oder Weiterbildung sein. In diesem Sinn kann der sekundierende Typ ein indirektes Mittel zur besseren Arbeitsmarktintegration darstellen, während der autonome Typ bei hinreichender Akzeptanz der ausgestellten Zertifikate und bei sorgfältig entwickelten Verfahren die Chancen auf dem Arbeitsmarkt

unmittelbar verbessern könnte. Vorerst muss aber in beiden Typen genau geprüft werden, ob sich die Entwicklung eines Validierungsverfahrens auch lohnen würde, ist der zeitliche und finanzielle Aufwand für die Konzeptionierung eines solch in der Regel sehr komplexen Verfahrens doch hoch. Offen bleibt

auch die Frage, wer diese Verfahren gestalten soll und wie sie finanziert werden könnten. Im Moment ist diesbezüglich trotz der bildungspolitischen Validierungs-offensive wenig Bewegung zu beobachten und deswegen besteht auch wenig Hoffnung, dass sich daran über kurz oder lang etwas ändern wird.

### Zur Validierung in der Schweiz

Seit 2002 ist die Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz gesetzlich verankert – allerdings nur im Bereich der beruflichen Grundbildung. Wegweisend ist Art. 33. des Berufsbildungsgesetzes (BBG 2003): Die beruflichen Qualifikationen werden nachgewiesen durch die Gesamtprüfung, eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch andere vom Bundesamt anerkannte Qualifikationsverfahren. Die Bezeichnung „andere Qualifikationsverfahren“ sieht Validierungsverfahren zum Nachweis der beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor. Solche Verfahren wurden bislang für 17 Berufe entwickelt, wobei vor allem die Validierungen in den Pflege- und Betreuungsberufen stark nachgefragt werden (100 bis 300 Verfahren jährlich). Weitere gesetzliche Vorgaben existieren nicht, wenn auch in den vergangenen Jahren die Bereitschaft, Validierungsverfahren auf andere Bildungsbereiche auszuweiten, in zahlreichen Dokumenten verschiedener Akteure zum Ausdruck kommt (vgl. Klingovsky/Schmid 2018, S. 134f.). Ernsthaft durchsetzen konnte sich unabhängig von gesetzlichen Grundlagen einzig das Validierungsverfahren in der Erwachsenenbildung, das verschiedene Bildungsabschlüsse vorsieht, die u.a. auf der Tertiärstufe angesiedelt und somit eidgenössisch anerkannt sind. Validierungs- bzw. Anerkennungsverfahren werden ansonsten nur punktuell von zivilgesellschaftlichen Organisationen angeboten oder sind vereinzelt bei Zulassungen zu Bildungsinstitutionen vorzufinden. Eine breite Anerkennungskultur informell erworbener Bildungsleistungen gibt es in der Schweiz nicht.

## Literatur

**Annen, Silvia (2012):** Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann.

**Annen, Silvia/Schreiber, Daniel (2011):** Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. In: Severin, Eckart/Weiss, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 135-156.

**BBG (2002):** Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz) vom 13. Dezember 2002. SR 412.10. Online im Internet: <http://www.gesetze.ch/sr/412.10/index.htm> [Stand: 2019-04-23].

**BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015):** Konsultationsdokument. Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Entwicklung einer nationalen Strategie zur Umsetzung der Ratsempfehlung vom 20.12.2012 (2012/C 398/01). Wien: BMBF. Online im Internet: [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/konsultationspapier\\_beilage\\_.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/konsultationspapier_beilage_.pdf) [Stand: 2019-04-23].

**Cedefop (2009):** Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Online im Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/files/4054\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf) [Stand: 2019-04-23].

**Cedefop (2014):** Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Online im Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/de/publications-and-resources/publications/4117> [Stand: 2019-04-23].

**Colardyn, Danielle/Bjørnåvold, Jens (2005):** The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.



- Geldermann, Brigitte/Seidel, Sabine/Severing, Eckart (2009):** Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Holm, Ute (2018):** Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-126.
- Käpplinger, Bernd (2007):** Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Klingovsky, Ulla/Schmid, Martin (Hrsg.) (2018):** Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen – eine Auslegeordnung für die Schweiz. Bern: hep.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommission. Brüssel, SEK (2000) 1832. Online im Internet: [https://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf) [Stand: 2019-04-08].
- Laur-Ernst, Ute (2001):** Informelles und formalisiertes Lernen in der Wissensgesellschaft: Wie lassen sich beide Lern- und Kompetenzbereiche gleichwertig anerkennen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 111-128.
- Markowitsch, Jörg (2009):** Zur Typologisierung von Qualifikationen. In: Ders. (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge und Entwicklungen. Wien: LIT Verlag, S. 97-110.
- Maurer, Markus/Wettstein, Emil/Neuhaus, Helena (2016):** Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Blick nach vorn. Bern: hep.
- Mayerl, Martin/Schlögl, Peter (2015):** Länderstudie Österreich. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kompetenzen anerkennen. Wie Deutschland von anderen Staaten lernen kann. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 383-450.
- Rat der Europäischen Union (2002):** Entschliessung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (C 163/1). Online im Internet: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709(01)&from=EN) [Stand: 2019-04-23].
- Rat der Europäischen Union (2004):** Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen. Brüssel (9175/04 EDUC 101 SOC 220). Online im Internet: [https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2729/grund\\_valid.pdf](https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2729/grund_valid.pdf) [Stand: 2019-04-23].
- Rat der Europäischen Union (2006):** Entschliessung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über die Anerkennung des Wertes von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen im europäischen Jugendbereich. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (C 168/1). Online im Internet: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A42006X0720%2801%29> [Stand: 2019-04-23].
- Rat der Europäischen Union (2012):** Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (2012/C 398/1). Online im Internet: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29> [Stand: 2019-04-23].
- Republik Österreich (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Wien. Online im Internet: <https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie1.pdf> [Stand: 2019-04-23].
- SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2016):** Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen. Bern: SBFI.
- SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2018):** Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung. Bern: SBFI.
- Schmid, Martin/Schmidlin, Sabina/Hischier, David Stefan (2017):** Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von betroffenen Erwachsenen. Bern: SBFI.
- Schneeberger, Arthur/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2009):** Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge und Entwicklungen. Wien: LIT Verlag, S. 111-134.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009):** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann.

## Weiterführende Links

Ausbildung von ErwachsenenbildnerInnen in der Schweiz: <https://alice.ch/de/ausbilden-als-beruf/ada-abschluesse>

Schweizer Bildungssystem: <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/2800>



Foto: K. K.

### Dr. Martin Schmid

[martin.schmid@fhnw.ch](mailto:martin.schmid@fhnw.ch)  
<https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik>  
+41 (0)61 2286012

Martin Schmid promovierte an der Universität Basel im Fach Soziologie. Er forscht an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) zu Validierungs- und Anerkennungsverfahren in unterschiedlichen Kontexten, gestaltet hochschulinterne Verfahren für angehende Studierende und Dozierende und führt diese gemeinsam mit weiteren Expertinnen und Experten durch.

## Validation and Recognition Between the Desirability of Educational Policy and the Reality of the Job Market

Notes on a gap between theory and practice in Switzerland

### Abstract

Validation and recognition procedures are desirable in educational policy. They should maintain the individual's employability and even increase it if possible and supply the job market with qualified staff. In addition, it is hoped that people with few or no qualifications will be able to (re)integrate into the labour market faster with the help of certification of their non-formally and informally acquired educational achievements. This article explores whether and to what extent this can succeed by examining validation procedures in Switzerland. In addition to competence-oriented procedures such as those already adopted in several European countries, the author discusses and compares different procedures and tools, placing an emphasis on the systematization of different certificates. His sobering conclusion is that validation and recognition procedures are suitable as work integration measures only to a limited extent. Reasons for this include the unchanging high value of formal educational degrees, the complexity of the procedures and an insufficient culture of recognition. (Ed.)

# Lost in Validation: Analysis of the French and German Systems

**Mona Pielorz and Patrick Werquin**

Pielorz, Mona/Werquin, Patrick (2019): Lost in Validation: Analysis of the French and German Systems.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: analysis, validation, recognition, France, Germany, learning outcomes, qualification



## Summary

The idea that we learn everywhere and all the time is not new and is largely accepted on a wide scale by researchers, policy makers, practitioners, employers, workers' organisations and the general public (e.g. families and applicants). Learning contexts other than formal ones have received much attention in the scientific literature and the field of policy. Such learning contexts are called non-formal or informal, and there is little consensus about their respective definitions. This paper makes the claim that both France and Germany have a system for validating and recognising non-formal and informal learning outcomes. They are more or less unified and more or less developed, leading to different outcomes, focusing on different aspects of individual competences and taking place in different contexts. An analysis is proposed that explains these differences in countries that have different systems along with a strong historical attachment to vocational preparation for the labour market. The analysis shows that the approaches are derived from the same philosophy that we learn everywhere and all the time and that the corresponding learning outcomes should be given currency, especially on the labour market. However, the complexity of the systems coupled with a lack of information and guidance for its users both before and after enrolment as well as the large variations that exist in the implementation of this philosophical principle mean that there are good reasons to be lost in the validation procedures.

# Lost in Validation: Analysis of the French and German Systems

**Mona Pielorz and Patrick Werquin**

**It seems that recognition of non-formal and informal learning outcomes enables flexible learning pathways and, in particular, can provide individuals with multiple entry and exit points. However, neither of the two countries have fully provided for these opportunities.**

## **Background – Validation and Recognition of Non-formal and Informal Learning Outcomes is a Philosophy**

### **Both France and Germany Have a Validation<sup>1</sup> System, but They Are Different**

Most countries face similar challenges regarding the production and identification of learning outcomes and competences in general. The past two decades have seen the amplification of approaches that allow the exploitation of competences acquired by individuals outside of the formal education and training system (see Coles 2015; Duvekot/Schuur/Paulusse 2010; Harris/Wihak/Kleef 2014; Werquin 2010a, 2010b). In this context, France (see Feutrie 2008; Merle 2007) and Germany (see Annen 2011) are interesting archetypical cases that help to understand possible options to make visible non-formal or informal learning (see Burger/Harring/Witte 2015; Rohs 2015; Hanak/Sturm 2015) i.e. at the workplace or in private life. Their attempts are based on their respective historical and cultural backgrounds and on a different starting point in terms of objectives. Such a comparison provides an understanding of the broad spectrum of possible

applications of what is in fact a philosophy: the acceptance of the idea that we learn everywhere and all the time and that all learning outcomes should be given currency. For this purpose, validation and recognition of non-formal and informal learning outcomes is a policy tool because it allows for flexibility in responding to the needs of specific target groups.

### **Economic and wider purposes**

When looking at the topic from an economic perspective, the issue is not so much the absence of individual competences but the lack of visibility of these competences to employers, who are often flying blind when it comes to recruiting employees or organising effective jobs/competences that match within their company. This is because it is likely that a fair share of the competences of economically active individuals have been acquired in working situations after the individuals have left the initial education and training system; therefore, this initial system is not in a position to assess and validate the corresponding learning outcomes. They are at high risk of remaining invisible, and by organising recruitment and work on the sole basis

---

<sup>1</sup> In this paper, the term “validation” will be used as short for “Validation of non-formal and informal learning outcomes”.

of qualifications achieved during youth, employers neglect many human resources that could be tapped into if they were visible and recognised thanks to a quality assured validation process.

The fact that a fair share of competences are acquired at the workplace is even more obvious with competences that are connected to know-how as opposed to pure knowledge because it is mainly everyday practice through which they are acquired (as opposed to classroom-based education and training). In addition, a competence is social by definition and may only be understood in context, and working contexts are difficult to fully simulate in the initial education and training system.

Finding a way to make learning outcomes and competences visible is of paramount importance for employers (e.g. to make better use of human resources) and for the individual workers (e.g. to reap the benefits of these non-formally and informally acquired competences, typically for a better wage or more promotion opportunities). This way is often called recognition of prior learning (RPL<sup>2</sup>) or, more precisely, recognition of non-formal and informal learning outcomes (RNFILO) (see Werquin 2010a, 2010b). It is entirely based on the idea that adults<sup>3</sup>, especially participants in the labour market, learn everywhere as well as at all times and that new competences, however they are acquired, should be given currency.

The benefits of validation and recognition of non-formal and informal learning outcome systems affect many components of society. For individuals, it has economic benefits (e.g. finding a job, better wage, promotion), educational benefits (e.g. shortening of training periods, lateral entry into the formal education/qualification system, resuming or starting new formal education pathways), and personal benefits (e.g. self-esteem, motivation, confidence). For employers, competences acquired through non-formal and informal learning opportunities are free, and recruitment processes become easier. Other stakeholders, such as governments, also

benefit from a more qualified population, e.g. it improves the business climate and attracts foreign investment.

### **Different solutions to similar challenges**

Even if they share the same challenges, countries do not necessarily adopt the same solutions when it comes to identifying, assessing, validating and recognising learning outcomes and competences. From this point of view, France and Germany are interesting archetypical cases. In France, the focus is on the non-formal and informal learning outcomes acquired after the end of the initial education and training; the practice is rather old (since 1934). In Germany, there is also a strong attachment to experience since the entire dual system for the vocational preparation of young people is based on the acquisition of experience. However, this takes place before the end of the initial education and training. The interest for competences acquired after the end of the initial education and training is more recent, with the notable exception of the External Examination (Externenprüfung), which is also relatively old.

The description of existing approaches also published in this issue shows that France has a rather general system called Validation of Experiential Learning Outcomes (VAE, Validation des acquis de l'expérience) (see for instance Chassard et al. 2008), and two specific systems that co-exist in the tertiary education system (see Werquin 2012, 2015 for details on the three approaches. In Germany, there are several systems with different scopes: External Examination (Externenprüfung), the university credit system (Anrechnung an Hochschulen), Validation of competences (ValiKom) and a specific provision for migrants.

### **Conceptual Clarification and International Overview**

These approaches fall under the category of a generic approach to validating and recognising non-formal

---

<sup>2</sup> In English alone, the terms are numerous: RPL, PLAR, RNFILO, VAE, APL, APEL.

<sup>3</sup> Developing validation and recognition of non-formal and informal learning outcome systems for young people is a promising option, but it will not be addressed here as it refers to different concepts (e.g. side learning taken into account in qualifications) and approaches to implementation (e.g. assessment).

and informal learning outcomes. Recognition of non-formal and informal learning outcomes is more a philosophy than a precise method. Indeed, systems for validating and recognising non-formal and informal learning outcomes are often wrongly presented as designed in a similar way. Different countries use different approaches and they need to be spelled out to avoid confusion and misunderstanding, especially regarding their outcomes, possible applications, and practical arrangements.

## Diversity of outcomes

In terms of outcomes, the main [non-mutually exclusive] options for successful applicants are:

- Second chance for a school certificate (e.g. upper secondary qualification; e.g., Canada, Chile, Mexico, Norway, Portugal, Spain and the United States)
- Exemption from academic prerequisites for access to a formal study programme (e.g. to access tertiary education without an upper secondary qualification; Belgium, Ireland, Spain, South Africa and United Kingdom)
- Exemption from part of the curriculum in a programme of studies in formal learning (e.g. credits on the basis of experience and exemption from some tertiary education courses; Belgium-Flanders, Canada, Chile, France, Germany, Hungary, Ireland, the Netherlands and the United Kingdom)
- Certificate of labour market competences: This document permits one to work in a given region, industrial sector or large company—especially if there is a bilateral agreement between labour market stakeholders and the institution that awarded the certificate—but does not have currency in the formal learning system (e.g. Belgium, Chile, Germany, Malawi, the Netherlands, Slovenia, South Africa and Uruguay).
- Partial qualification (e.g. if a qualification is composed of several [blocks of] competences, only some of the blocks/competences might be validated): This approach overlaps with the one above as this partial qualification may correspond to the awarding of credits, and/or

permits one to work (e.g. Australia, Bangladesh, Namibia, Norway, and France).

- Full qualification awarded to successful applicants on the sole basis of the assessment: This is the most extreme approach as there is no other requirement (e.g. tuition, continuous assessment). Countries usually implement an eligibility condition (e.g. individual applicants have to prove that they have been active in a related field for a minimum duration (usually set by law; e.g. Andorra [Law in preparation], Austria, France, Mauritius, Namibia [rare], the Netherlands [rare] and Tunisia [forthcoming])).

These are approaches that could truly be called validation and recognition of non-formal and informal learning outcomes despite the fact that they are different in essence and do not necessarily lead to the direct awarding of a qualification.

## Diversity of applications

It is therefore not surprising that there are plenty of possible applications of recognition of non-formal and informal learning outcomes, for example:

- Create a more inclusive lifelong learning system, where opportunities for second chance qualifications are available throughout one's life. This may be particularly relevant in order to deal with high numbers of early school leavers (France), to provide a way back into the labour market after an 'uneven' career path for lateral entrants, vocational training dropouts or low-skilled workers (Germany) and to create opportunities for changing careers throughout one's life.
- Create a multiple entry/exit lifelong learning system, which leads to more flexible education and training systems and therefore improves the connection between the world of work and the world of education. This may be particular relevant in countries where senior workers are being made redundant relatively early in life (around 50 years of age, as in France) or when the declining demography of a country calls for immigration (Germany).
- Revisit the technical vocational education and training system so that it delivers RNFILO-friendly qualifications, e.g. when assessment is mainly



based on a final examination (as opposed to continuous assessment), and therefore promote bridges between the academic tracks and the vocational tracks, especially at level 5 of the European Qualifications Framework.

### **Diversity of guidance and assessment arrangements**

Practical arrangements mainly concern eligibility, guidance and assessment. Here again there are plenty of options. Eligibility could be defined in terms of the number of years of experience in a field that is relevant to the target qualification; this may also be decided after an initial pre-assessment. There is evidence that guidance is of paramount importance. In France, not only are the applicants who received 20 hours of guidance more successful in achieving a full qualification, but they are also more efficient in reaping the benefits of their newly achieved qualification later on when they are in the labour market. Assessment could take a variety of forms as well, for example:

- A portfolio of competences, either as the main output of the preparation process for the assessment or as the first step in self-assessment (e-portfolios have started to become quite widely developed),
- Interviews—individual or collective—with one assessor or a panel of assessors,
- Observation at the workplace,
- Simulation of the workplace in a training centre (with practical texts), or
- Written examinations (especially in tertiary education).

### **More a ‘philosophy’ than a method**

In short, a multitude of opportunities exist, and reducing recognition of non-formal and informal learning outcomes to a specific practice or approach would be detrimental to innovation when building flexible and equitable lifelong learning systems. What matters is that the approaches focus on learning outcomes and competences and not only on learning. Individuals may learn for a long period of time and never reach a satisfactory level. In this respect, it is important that standards for the assessment of learning outcomes are defined. They

could be existing standards (typically from the formal initial education and training system, i.e. from the Ministry of Education or the Ministry of Labour) or they could be elaborated intentionally for the system of recognition of non-formal and informal learning outcomes. Both approaches have pros and cons.

What matters is that the outcomes of the recognition process—e.g. a qualification or credits—are recognised by society and employers, i.e. that they are accepted as a piece of currency for the labour market and as evidence of individual competences. If a country builds a mere technical system of recognition—for example run by educational experts or professionals alone—that delivers credits or qualifications that are not widely recognised, the system will soon collapse. This is why recognition of non-formal and informal learning outcomes is more a philosophy than a method because it is about recognising that learning outcomes acquired outside the formal education and training system have value and should be given currency and awards should be recognised by the society. All the rest is flexible open and should be adapted to the local context.

A comparative analysis of France and Germany (Table 1) proves to be a very relevant approach to better understanding this point and the range of possible options. It helps to understand to what extent the local context (the strength of the dual system and presence of a large number of recent migrants in Germany, the large number of early school leavers and strong attachment to qualification in France) cannot be overlooked when designing and implementing a system of recognition of non-formal and informal learning outcomes. This discussion will show the importance of creating a sense of ownership and therefore to bring all relevant stakeholders together early on and involve them in the design of the validation and recognition system, its implementation and the validation process.

### **Analysis of the French and German Systems – So Close So Far**

This analysis is based on the description of existing approaches also published in this issue.

## Commonalities – A Strong Attachment to the Vocational Preparation for the Labour Market

France and Germany share some features. Generally speaking, there is a strong attachment to vocational preparation for the labour market in both countries. The certification of competences is most of the time organised in relation to the labour market, and there is some overlap between the concepts of certification and of qualification. Approaches based in historical systems date back a long time. In both countries, there are several key stakeholders involved in the lifelong learning system. For example, there are several ministries that award qualifications in France, not only the Ministry of Education. Moreover, some competences<sup>4</sup> have been devolved to the Regions—even if this is a quite recent development; and the chambers have the competences for vocational preparation for the labour market in Germany (e.g. curriculum, awarding of qualifications<sup>5</sup>). Both countries seem attached to the subsidiarity principle, by which matters ought to be handled by the smallest, lowest or least centralised competent authority.

Both countries recognise the value of experience in learning processes. The validation of experiential learning outcomes in France and the dual system in Germany heavily rely on practicing before being assessed for a qualification. Therefore, both implicitly recognise that non-formal and informal learning is massive and should be valued.

In relation to recognition of non-formal and informal learning outcomes, some stakeholders in both countries are sceptical about awarding qualifications on the sole basis of assessing non-formal and informal learning outcomes. The required cultural shift for full societal recognition of qualifications achieved through recognition of non-formal and informal learning outcomes is considerable in France and Germany even though France was earlier in starting to accept different routes to the same qualification with parity of esteem, duties and rights. Although qualifications are designed in collaboration with employers and active employees, the designers seem to have

difficulties moving away from the concept of inputs (e.g. number of hours in each subject area) despite official rhetoric emphasising competence-based approaches.

Finally, as members of the European Union, both countries are subject to the European Commission's multiple recommendations and guidelines (and ValiKom may be seen as the German response to the European Commission push). In this respect and perhaps not coincidentally, ValiKom is the only validation system in Germany that accepts any kind of learning outcomes, such as the French VAE.

## Differences – Learning Outcomes and Process Outcomes

The countries are also quite different when it comes to validation. If they both exhibit a strong attachment to experience, France is more focused on experience acquired after the end of initial education and training (VAE). The rationale behind this is a search for equity through providing opportunities for a second chance qualification. Germany is more focused on experience in initial education and training (dual system). Fieldwork suggests that the idea of recognising experiential learning outcomes later in life is somewhat difficult to understand in Germany, precisely because this is what the dual system has already been doing for decades. However, accumulation of experience in the dual system may very well be considered to be part of the formal learning system.

This probably illustrates the differences between the two countries because both recognise the value of non-formal and informal learning outcomes but at different phases of life. Even if Germany has a convincing world class system for bringing on board non-formal and informal learning outcomes in the initial education and training system, this does not mean that competences acquired later in life—after the end of the dual system—should not be considered in assessment, validation and recognition; however, this is the case only for the External Examination (Externenprüfung). What seems to be missing is a second chance qualification

---

4 Typically technical vocational education and training.

5 Except for qualifications corresponding to regulated occupations.



that does not require the undertaking of learning activities in the formal adult learning system, which has proven detrimental to the motivation of adults to invest in achieving a new qualification.

In detail, the French and German systems for validating and recognising non-formal and informal learning outcomes are very different. A glance at Table 1 provides information about all the differences. In short, the inputs accepted in the validation process are different; in France, all learning outcomes are considered, whereas this is not the case in Germany, with the notable exception of the new ValiKom Project.

The outcome is in most cases a qualification in France while it is never the case in Germany. Velten and Herdin (2015) show the low acceptance rate: only 38.9% of interviewees agree that the outcome of the recognition process should be a full qualification, 36.7% disagree on the awarding of a full qualification and 20.7% are only partly convinced that a full qualification should be awarded.

France has accepted that several different routes can lead to the exact same qualifications. The distinctive feature of the French approach early on was the idea that a qualification is not strictly attached to a unique learning pathway. A qualification can definitely be linked to the learning content but not to a pathway. In essence, this is the birth of what the French call *acquis*, which is best translated into English as ‘learning outcomes’. What matters is what has been acquired in terms of competences as opposed to where and when they have been acquired. The fact that the concept of qualification is completely and legally disconnected from the learning method (initial education and training versus adult learning at that time, 1971) probably made life easier for the promoters of Validation of Experiential Learning Outcomes.

Eligibility conditions also mark a clear border. In France access is easy: to have the right to apply for assessment, potential applicants must prove they have been active in a field relevant to the target qualification for one year. This is an aspect of the French procedure that is not convincing as the philosophy of VAE is about having hidden

competences and being offered new opportunities thanks to these hidden competences. The threshold of one year was only recently introduced (2017, before which it was three years) to attract more potential applicants. However, it is difficult to believe that one year of experience provides enough competences for individuals to meet the standards required in order to be awarded a full qualification. The German approach is more demanding since it calls for qualifications (University/Recognition Act) or authenticated documents. Only the ValiKom approach includes a self-assessment against the job standards as the basis for an individual assessment that is in line with the philosophy of any validation approach. To make sure ValiKom applicants have enough experience, they must be at least 25. By comparison, the average age of applicants of the external assessment is 37 years (see Schreiber/Gutschow 2012).

As a further difference, France has a general legislative framework, whereas Germany has various laws (e.g. for migrants, for the External Examination, and for the credit system in universities). There is a multiplicity of approaches in Germany. Processes for identifying and documenting competences exist, some of which also allow for their assessment (even if it is rare), but recognition is only concerned with a specific industry. As a consequence, it is the branch that develops the tool(s). There is almost nothing that is transversal and enables portability and mobility; whereas in France, the key tools are shared (e.g. the portfolios called Booklet 1 and Booklet 2 in the VAE system).

Finally, the funding framework for Validation of Experiential Learning Outcomes is part of the overall lifelong learning funding framework in France. The situation is less unified in Germany.

## Food for Thought

There are several lessons to be learned from this comparison. The main one is that the existence of different needs and a different [cultural] background may explain the different approaches to validating and recognising non-formal and informal learning outcomes. This is not new in general, but in practice this means that Germany has not addressed its population decline by providing opportunities to

the adult population to achieve a new qualification through validation and recognition of non-formal and informal learning outcomes. Nor has Germany addressed the issue of the qualification of migrants with assessing their competences. This system is still seen as a competitor to existing formal systems (e.g. the dual system) whereas elsewhere it is seen as a useful complement, typically for positioning potential learners (e.g. adults, migrants) before they undertake new learning activities. More generally, even in the presence of a perfect initial education and training system, there are reasons to believe that a comprehensive system that provides adults with qualification opportunities is a must, for instance for those who want a fresh start in the labour market and cannot afford to resume full-time learning activities in the formal learning system.

On the other hand, France entered a difficult zone when the number of participants in the Validation of Experiential Learning Outcomes system stopped increasing. In practice, all the individuals 'ready' for validation were qualified in the first decade after the VAE approach was implemented. All those who were competent enough to achieve a qualification were dealt with. It has now become difficult because few individuals are left who could easily expect to achieve a qualification on the sole basis of the assessment of their non-formal and informal learning outcomes. Above all, France has not been able to make its Validation of Experiential Learning Outcomes system a real tool for those most in need. The evidence suggests that successful applicants in the VAE process already had a qualification. The Matthew Effect applies, and the VAE system has not reached out to the adults most in need of a qualification, especially those in the 45 to 60-year-old range, where a large share of the workers are being made redundant and early retirement schemes are creating a heavy burden on the benefit system. It seems that recognition of non-formal and informal learning outcomes enables flexible learning pathways and, in particular, can provide individuals with multiple entry and exit points. However, neither of the two countries have fully provided for these opportunities.

In France, the provision in the formal learning system is not modular enough. Few institutions are organised to deliver only a course or a module. VAE

applicants that receive only a partial qualification are hard pressed to engage in some form of top-up learning so that they may reapply and succeed in achieving a full qualification the second time. In Germany, the constant reference to the quality of the internationally renowned dual system hinders any potential initiative to develop alternative routes to qualification. Yet solutions exist and quality assured assessment is possible since non-formal and informal learning outcomes are already part of the dual system. Despite the use of formal qualification standards, the fear of poor quality assessment also exists in France.

Validation and recognition systems must be built in piece by piece and systematically meet the expectations of the stakeholders and the market. This is best done by involving them early in the process and all the way through to the assessment. Fieldwork shows that the best possible panel of assessors would contain representatives from the world of education, the world of work and validation experts. Incidentally, this demands capacity building, an issue still overlooked in both countries.

The creation of a broad system for validating and recognising non-formal and informal learning outcomes would also pave the way for creating more permeability between the vocational and academic systems. In a time when more and more German employers select their apprentices for the dual system in the Gymnasium (28.7%, BIBB 2018), recognition of non-formal and informal learning outcome presents a lot of interest as it would provide young people therefore excluded from the dual system in the first with a second chance of qualification.

In principle, validation and recognition of non-formal and informal learning outcomes is a credible option for those who did not go to school long enough to achieve a qualification and obtain a decent job. It has the potential to be a perfect policy tool because it offers a range of options in scope (e.g. credits, qualifications, exemption, positioning) and in target groups (e.g. women, migrants, adults 45-60). It is therefore one of the most equitable and inclusive tools in the field of lifelong learning. It makes competences visible, in particular for

employers, and this is what they usually strive for. In addition, there is strong evidence that achieving a qualification through VAE in France opens the door

to the formal lifelong learning system: successful VAE applicants often resume formal studies, which is an obvious positive externality.

Table 1 (1). The French and German Systems at a Glance

	France			Germany			
Features	VAE	VAP85	VES	Externenprüfung	ValiKom	University	Migrants
Type	Second chance at a qualification at all levels	Access to university (may be used in parallel to VAE)	Qualification in the tertiary education system only	Access to final examination	Certificate of job-related competence from the chambers	Reduced study time	Recognition of qualifications from abroad
Type of learning outcomes accepted	All experiential learning outcomes	All experiential learning outcomes	Prior achievements in any tertiary education system	Length of experience in a relevant occupation	All experiential learning outcomes	Vocational qualification or documents for challenging the course	Qualifications from country of origin or assessment (if proof of qualification is unavailable)
Outcome of the process	Full or partial qualification	Exemption from academic prerequisite for access to tertiary education	Credits toward a qualification or full qualification	Taking the dual system exam	Certificate of labour market competences	Exemption from part of the curriculum (50% max)	Notice of equivalence
Legal framework	Yes	Yes	Yes	Yes	Only a project	Yes, state law that has not been fully implemented at all universities	Yes
Social consensus	Yes	Yes	Yes	Yes	Still unclear	Yes	Yes
Recognition of academic knowledge	Yes	Yes	Yes	Only seniority	Yes	Max 50%	Yes
Recognition of informally acquired competences	Yes	Yes	No	No	Yes	Yes (individual recognition process)	Yes (competence assessment)
Recognition of labour market competences	Yes	Yes	No	Not directly	Yes	Yes	Yes
Information and guidance centre	One per district (first step)	Tertiary education institution	Tertiary education institution	Responsible chamber	Responsible chamber	Responsible university	IQ counselling centres
Guidance	Yes, individual (20 non-consecutive hours, not compulsory)	Depends on tertiary education institution	Depends on tertiary education institution	Yes Fee charged	Yes (in the project)	Study guidance at responsible university	Yes
Eligibility (Right to apply)	1 year of experience in a field relevant to the target qualification	In the tertiary education system for less than 2 years Aged 20+ 3 years of experience	Pre screening of the documents provided	Pre-screening of length of experience and occupation (1.5x longer than training)	Aged 25+ Relevant work experience	Vocational training qualification Relevant work experience	For migrants only (even before granted permission to stay) completed apprenticeship/university degree
Standards used in the assessment process	Existing (from certifying ministries)	N.A.	Comparison of content	N.A. (no standards, authenticated documents)	Existing (job description prepared by chambers for dual system)	Existing (university standards)	Existing (qualification standards)

Source: proposed by the authors

Table 1 (2). The French and German Systems at a Glance

	France			Germany			
Features	VAE	VAP85	VES	Externen- prüfung	ValiKom	University	Migrants
Process	Information Registration, eligibility Application Guidance, assessment Decision (Recommendations in case of failure)	Information Registration, eligibility Contract and guidance Application Decision Study programme Regular examination	Information and definition of project Registration, eligibility Application Assessment Decision (Follow up in case of partial validation)	Registration Guidance Registration (Preparation courses)	Guidance Application Assessment Guidance Practical assessment certificate	-Information and guidance -Application -Examination application documents -Assessment -Recognition decision	Information and guidance Application Assessment Decision on equivalence
Assessment	Portfolio of competences Panel of assessors (not compulsory but in most cases)	Pedagogical committee	Documents provided and compulsory interview with the panel of assessors	Time of experience based on documents and certificates	(1) Portfolio of competences (2) Practical assessment	Diverse Depends on university	(a) Qualifications from abroad (b) Work samples/expert discussion/ work trial in an enterprise
Miscellaneous	- Specific process for PhDs - Possible all year round	- Only possible at specific times (May-September)	- One application per qualification per year - Full qualification rare	Only possible at specific times (twice a year)	Possible during project	Diverse Depends on university	Possible all year round
Financing	Lifelong learning funds (e.g. Individual Learning Account) (Cost ranges from several hundred to several thousand EUR)	Mostly none (neither possible with the Individual Learning Account)	Connected to the VAE system	<i>Bildungsgutschein</i> (unemployed) <i>Bildungsprämie/Weiterbildungssparen/Weiterbildungsdarlehen</i> (employed)	Free of charge during the project	<i>Aufstiegsstipendium</i>	Subsidy of max. 600 EUR ( <i>Anerkennungszuschuss</i> )
Take up	40,000 per year	N.A. on a national level	N.A. on a national level	27,651 (2016)	164 (project test phase)	Data not collected	More than 63,400 (2012-2015)
Success rate	VAE: 50% of eligible applicants	N.A. on a national level	N.A. on a national level	21,885 (79.1%)	-	Data not collected	More than 40,700 (full and equal recognition; 2012-2015)
Main users	EQF 3 and 4, both vocational	EQF 6 and 7, both vocational	EQF 6-7	EQF 3	EQF 3 and 4	EQF 4	70% EQF 6 (2012-2015)
Comparison	- VAE validates prior learning outcomes - Often followed by further studies	- VAPP85 future oriented - Process easier than VAE		Oldest system of the four			For migrants only

Source: proposed by the authors

# Reference

- Annen, Silvia (2011):** Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: Bertelsmann.
- BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2018):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. Online: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb\\_datenreport\\_2018.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf) [last access: 2019-05-08].
- Burger, Timo/Harring, Marius/Witte, Matthias D. Witte (Eds.) (2015):** Handbook for Informal Learning: Interdisciplinary and International Perspectives. Beltz: Juventa.
- Chassard, Yves/Estrade, Marc-Antoine/Klein, Tristan/Nava, Claude/Séchaud, Frédéric/Tresmontant, Raphaël/Mellul Corinne (2008):** Valoriser l'acquis de l'expérience: une évaluation du dispositif de VAE. Rapport Besson pour le Premier Ministre. (In French).
- Coles, Mike (2015):** European guidelines for validating non-formal and informal learning. Cedefop reference series; No 104. Luxembourg: Publications Office. Online: [www.cedefop.europa.eu/files/3073\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf) [last access: 2019-05-09].
- Duvekot, R./Schoor, K./Paulusse, J. (Eds.) (2010):** VPL: The Unfinished Story In Europe – Valuation and Validation of Prior Learning in Europe's Learning Cultures. Kenniscentrum EVC.
- Feutrie, Michel (2008):** Validation of Non-formal and Informal Learning in Higher Education: The French framework. In: New Challenges in recognition, Council of Europe Higher Education Series n° 10, March.
- Freitag, Walburga K./Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.) (2015):** Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann.
- Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (2011):** Bundesgesetzblatt 2011 Jahrgang 2011 Teil I Nr. 63, ausgegeben zu Bonn am 12. Dezember.
- Hanak, Helmar/Sturm, Niko (2015):** Voneinander Lernen – Anerkennung und Anrechnung im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Vol. 38(3), pp. 381-396.
- Harris, Judith/Wihak, Christine/Kleef, Joy Van (Hrsg.) (2014):** Handbook of the Recognition of Prior Learning – Research into practice, NIACE publishing (National Institute of Adult Continuing Education), Leicester. Online: <https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2017/07/Handbook-of-the-Recognition-of-Prior-Learning.pdf> [last access: 2019-05-09].
- KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014):** Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (August). Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2014/2014\\_08\\_00-Synopse-Hochschulzugang-beruflich-Qualifizierter.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-beruflich-Qualifizierter.pdf) [last access: 2019-05-09].
- Merle, Vincent (2007):** Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience – Témoignage d'un acteur. In: La Revue de l'Ires, 2007/3, n 55, pp. 43-71. (In French). Online: <https://www.cairn.info/revue-de-l-ires-2007-3-page-43.htm> [last access: 2019-05-09].
- Pielorz, Mona/Seidel, Sabine (2011):** Der kombinierte Einsatz von entwicklungs- und anforderungsorientierten Verfahren am Beispiel des ProfilPASS. In: Erpenbeck, John: Der Königsweg zur Kompetenz. Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster: Waxmann, pp. 303-333.
- Rohs, Matthias (Ed.) (2015):** Handbook on Informal Learning. Wiesbaden: Springer.
- Schreiber, Daniel/Gutschow, Katrin (2012):** Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung, Forschungsprojekt 4.3.301 (JFP 2009). Bonn: BIBB. Online: [https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb\\_43301.pdf](https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_43301.pdf) [last access: 2019-05-09].
- Velten, Stefanie/Herdin, Gunvald (2015):** Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in Deutschland. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2015. Bonn: BIBB. Online: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24\\_Expertenmonitor\\_Anerkennung\\_informellen\\_Lernens\\_April\\_2016.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_Expertenmonitor_Anerkennung_informellen_Lernens_April_2016.pdf) [last access: 2019-05-09].
- Werquin, Patrick (2010a):** Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes. Policies and Practices. Paris: OECD. Online: [https://www.researchgate.net/publication/291725145\\_Recognising\\_non-formal\\_and\\_informal\\_learning\\_Outcomes\\_policies\\_and\\_practices](https://www.researchgate.net/publication/291725145_Recognising_non-formal_and_informal_learning_Outcomes_policies_and_practices) [last access: 2019-05-09].

**Werquin, Patrick (2010b):** Recognition of Non-formal and Informal Learning: Country Practices. Paris: OECD. Online: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf> [last access: 2019-05-08].

**Werquin, Patrick (2012):** Enabling Recognition of Non-formal and Informal Learning Outcomes in France: the VAE Legislation. In: SAQA Bulletin, Special issue on "Recognition of Prior Learning in South Africa: Taking RPL to Scale", Vol. 12, number 3, pp. 55-116. Online: [www.saqa.org.za/docs/bullet/2014/bullvol12\\_3.pdf](http://www.saqa.org.za/docs/bullet/2014/bullvol12_3.pdf) [last access: 2019-05-08].

**Werquin Patrick (2015):** The French System of Validation of Non-formal and Informal Learning Outcomes. In: Burger, Timo/Harring, Marius/Witte, Matthias D. (Eds.): Handbook for Informal Learning: Interdisciplinary and International Perspectives. Beltz: Juventa, pp. 184-202.



Foto: foto Balserei, Köln

**Mona Pielorz**

[pielorz@die-bonn.de](mailto:pielorz@die-bonn.de)

Mona Pielorz is an associate researcher at the German Institute for Adult Education (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE)



Foto: K. K.

**Patrick Werquin**

[patrick.werquin@gmail.com](mailto:patrick.werquin@gmail.com)

Patrick Werquin is Professor of Economics of Education at CNAM (Conservatoire national des arts et métiers; A French Higher Education and Research Institution) and an international independent consultant.



# Verloren in der Validierung: Eine Analyse des französischen und deutschen Systems

## Kurzzusammenfassung

Die Vorstellung, dass wir überall und jederzeit lernen, ist nicht neu und findet breite Anerkennung bei ForscherInnen, politischen EntscheidungsträgerInnen, PraktikerInnen, ArbeitnehmerInnenorganisationen sowie der Öffentlichkeit. Lernkontexten, die nicht formeller Natur sind, wird in der wissenschaftlichen Literatur und in der Politik viel Aufmerksamkeit zuteil. Solche Lernkontexte werden non-formal oder informell genannt und über ihre jeweiligen Definitionen herrscht nur wenig Konsens. Der vorliegende Beitrag stellt die Behauptung auf, dass sowohl Frankreich als auch Deutschland über ein System zur Validierung und Anerkennung von non-formalen und informellen Lernergebnissen verfügen. Diese Systeme sind mehr oder weniger einheitlich und mehr oder weniger entwickelt und führen zu abweichenden Ergebnissen, da sie sich auf unterschiedliche Aspekte individueller Kompetenzen konzentrieren und in unterschiedlichen Kontexten stattfinden. Die AutorInnen schlagen eine Analyse zur Beschreibung dieser Unterschiede in Ländern vor, in denen verschiedenartige Systeme sowie eine starke historische Verbundenheit zur Berufsvorbereitung für den Arbeitsmarkt vorliegen. Die Analyse zeigt, dass die Ansätze aus derselben Vorstellung abgeleitet werden, dass wir überall und jederzeit lernen, und dass den dazugehörigen Lernergebnissen Geltung verliehen werden sollte – vor allem am Arbeitsmarkt. Die Komplexität der Systeme gekoppelt mit mangelnder Information und Beratung für die TeilnehmerInnen sowohl vor als auch nach der Einschreibung sowie die Unmenge an Varianten bei der Umsetzung dieses philosophischen Prinzips bedeuten jedoch, dass es gute Gründe dafür gibt, im Validierungsprozess verloren zu gehen.

# The French and German Validation Systems: Description

**Mona Pielorz and Patrick Werquin**

Pielorz, Mona/Werquin, Patrick (2019): The French and German Validation Systems: Description.  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: description, validation, recognition, France, Germany



## Summary

This paper aims to describe the French and German approaches to validation and recognition of non-formal and informal learning outcomes. It prepares the ground for the analysis proposed in this issue of Magazin erwachsenenbildung.at. The two countries have different systems that coexist. They vary to a large extent (e.g. in historical background, size and scope), and these are considered archetypical cases because there are differences between the countries as well as within each country. Careful attention is required when describing the French validation of experiential learning outcomes, the less known Validation of personal and occupational learning outcomes and the Validation of tertiary education studies systems, and well as the German External Examination, university credit system, validation of competences, and the provision for migrant systems.

# The French and German Validation Systems: Description

**Mona Pielorz and Patrick Werquin**

**This paper describes the approaches used in France and Germany for validating and recognising non-formal and informal learning outcomes. The focus is on validation, and all approaches are considered that document, visualise, validate and in certain cases recognise learning outcomes and therefore competences acquired since individuals received their initial education and training (i.e. in adulthood).**

In France, the idea of validation is rather old since currency has been given to competences acquired from experience since 1934; this took place on a small scale for workers who served as engineers without formal qualifications and were awarded the corresponding qualification without further study. In Germany, there is also a strong attachment to experience since the entire dual system for the vocational preparation of young people is based on the acquisition of experience (work-based learning). However, this occurs before the end of initial education and training and therefore takes into account into the assessment of students in the dual learning system. In this respect and despite a shared understanding that experience matters, the German approach to assessing experiential learning outcomes is not connected to a specific system for validating and recognising non-formal and informal learning outcomes of adults after they have received their initial education and training. In Germany, the interest for competences acquired in adulthood is more recent than in France, with the notable exception of the External Examination (Externenprüfung) (see for instance Schreiber/Gutschow 2012), which is also relatively old.

## **Germany: A Combination of Different Approaches – No Direct Route to Qualifications**

A description of the German system for validating and recognising non-formal and informal learning outcomes is simple and, at the same time, extremely complex. It is simple because there is little happening at the national level and nothing that leads to the direct awarding of a qualification based on the sole assessment of individual learning outcomes, regardless of how they have been acquired. On the other hand, it is complex because there is a plethora of local experimentation that definitely belongs to the world of recognition of non-formal and informal learning outcomes.

The German approach to validation and recognition of non-formal and informal learning outcomes depends on the profile of the applicants and the use they intend to make of the competences which are rendered visible by the validation and recognition process. Different pathways are available to potential applicants. Professions that are usually practised by tertiary education graduates fall under the responsibility of universities. In this

case, potential applicants have to approach the universities, with the notable caveat that not all universities rely on the same process. In practice, there are no standardised procedures even if admission is always based on a credit points system; therefore, success rates may be higher at some universities. For occupations that fall under the jurisdiction of any of the chambers (commerce and industry, or trades and crafts), potential applicants have to approach the chamber in their state (Bundesland), which will provide guidance. It is also possible to attend preparation classes.

Furthermore, there is a specific approach for migrants. Here again, the level of one's command of the German language may provide different opportunities within the group of migrants. Potential applicants are free to choose their way (e.g. a migrant fully fluent in German may register for the External Examination (Externenprüfung), or apply to a university). Thanks to a well-developed guidance system, in theory potential applicants cannot be misled, even if the guidance system is somewhat fragmented with the risk of overlap and inefficiency (e.g. certain individuals may have never heard of the External Examination or university credit points system).

## External Examination (Externenprüfung)<sup>1</sup>

The External Examination (Externenprüfung) is a longstanding system that allows experienced professionals to take the same final examination as learners in the formal learning system and therefore to achieve a recognised vocational qualification without going through formal training in the dual system. Experience has shown that practical know-how has rarely proven to be an issue, whereas some applicants may find it difficult to meet the expected standards in terms of theoretical knowledge. What is interesting here is that prior learning outcomes give the individual the right to take the examinations that lead to a qualification but not to obtain the qualification directly. In fact, experienced professionals are just exempted from taking the courses. In practice, External Examination

candidates sit together with regular trainees the day of the examinations.

Potential applicants have to contact the chamber in their state (Bundesland) of residence. It will guide the potential applicant toward its assessment committee or a trade guild, where a decision is made based on the relevant experience of the applicant.

There are two options for sitting the External Examination. The first option requires the candidate to be able to prove he or she has relevant experience that is 1.5 times longer than the training period in the dual system (e.g. 4.5 years of work for a qualification than normally requires 3 years in the dual system). The proof could be job references, employment contracts or other evidence, for example business registration for the self-employed. Periods of formal learning in a subject area close to the target qualification are also taken into account. If the duration of prior occupational experience cannot be proven, a second option is to provide testimonies or other pieces of evidence (e.g. training sessions) that prove the vocational skills of the applicant (ability to act). Foreign qualifications and proven time spent at work are also accepted.

The chambers and trade guilds offer two examinations per year. The chamber is the formal authority for the applicant's place of residence or work. For the prior learning outcomes assessment procedure, the applicant has to submit several documents relevant to the target qualification: e.g. CV, qualified job references, activity reports, job descriptions, proof of training periods in other occupations, proof of participation in relevant seminars, qualifications or testimonials of education institutions. Potential applicants may benefit from fee-based guidance and courses provided by consultants (e.g. preparation of the document, relevance of technical courses).

In the External Examination approach, prior learning outcomes are accepted only if they can be authenticated. In other words, informal learning outcomes are not recognised.

---

<sup>1</sup> Admission to the final apprenticeship examination, in specific cases by the Vocational Training Act (BBiG); Paragraph 45, Section 2 or the Craft Code (Handwerksordnung, HwO); and Paragraph 37, Section 2.

## ValiKom<sup>2</sup>

ValiKom is the German response to the European Commission push towards the validation of non-formal and informal learning in 2012 (see EU-Recommendation 2012). At the end of 2015, the ValiKom project began and its procedures were developed and tested. They include guidance before, during and after the validation procedure. The applicant is assessed individually by staff of the chamber after having provided his or her CV and completed a self-assessment regarding job-related competences relevant to the chosen occupation. Therefore, both non-formally and informally acquired competences are important for the assessment in the ValiKom project.

The result of the procedure is a certificate of competences that is issued by the Chamber of Trades and Crafts, the Chamber of Commerce and Industry or the Chamber of Agriculture. This certificate shows which occupational tasks the applicant is able to perform successfully. Since the chambers are also responsible for assessing learners in the dual system, it is expected that this certificate will be recognised by employers and therefore it is well accepted even though an evaluation has not been published yet.

The target group of the validation procedure is very broad in the context of the ValiKom project. The conditions for applying are that the candidate has relevant vocational competences and he or she is at least 25 years old. Employment status as well as the place where the competences were acquired (in Germany or abroad as long as the occupation is not regulated by any Vocational Qualification Assessment Law (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz, BQFG) are irrelevant. The applicant should not have any vocational qualification. If he or she has one, however, it must be in another subject area.

Since applicants receive comprehensive guidance from consultants—before, during and after the

validation procedure—there is some evidence from fieldwork that applicants become motivated to continue their professional development.

During the preparation/guidance phase, the applicant selects the competences for which assessment is desired. The certificate of competences awarded to successful applicants displays all the competences for which the applicant met the standards of the dual system. The certificate is an “official” document that verifies informally and non-formally acquired competences that the participant may use on the labour market to enhance his or her job prospects.

ValiKom is an interesting approach to validating non-formal and informal learning outcomes because it is able to address the needs of a wide spectrum of non-formal and informal learners since assessment is an individual process. However, there is room for improvement, as ValiKom does not yet allow for the direct awarding of a qualification solely on the basis of an assessment.

## Recognition by Universities<sup>3</sup>

In the university system, the regulations for recognition of non-formal and informal learning outcomes are prescribed by state laws<sup>4</sup> and have three sources. The legal foundations are provided by the common structural guidelines for the accreditation of bachelor's and master's degree programmes, which were developed by the Conference of Ministers of Education (Kultusministerkonferenz). The two other building blocks are the Accreditation Council (Akkreditierungsrat), which sets the rules for the accreditation of bachelor's and master's degree programmes and publishes circulars, and the universities that have set the examination regulations.

Among accredited universities, there is mutual recognition of comparable modules<sup>5</sup> so that students

---

2 See for more informations: <https://www.validierungsverfahren.de>

3 See for instance KMK (2014) and Freitag et al. (2015).

4 Resolution of the Conference of the Ministers of Education (Kultusministerkonferenz, KMK) of 10 October 2003, revised on 4 February 2010.

5 See Annex to decision of the Conference of Education Ministers (KMK), 4 February 2010, Section 1.2.

have the opportunity to change their university or subject area. This recognition is based on the quality of either the accredited study courses or the university. The prerequisite is that there are no substantial differences in the learning outcomes of the two modules.

In addition, learners without a university background may also have their learning outcomes recognised in order to gain access to university and be exempted from part of the curriculum. The content and level of their knowledge and skills are then categorised. If they are comparable with parts of the aimed university course, the student will be partly exempted from the corresponding courses. There are three options:

- Agreement among institutions, typically a vocational institution and a higher education institution, which is based on an initial single review by the latter to decide which learning outcomes or parts of the curriculum of the former it will recognise (blanket recognition);
- Individual recognition, which is a case by case approach developed by certain universities<sup>6</sup> during which applicants prepare a portfolio for each component of the curriculum that has to be substantiated by relevant documents; and
- A combination of the two options when the individual approach is used for the components of the curriculum not covered by blanket recognition.

In these three options, applicants may not obtain more than 50% of the credits for the target qualification<sup>7</sup>. To help future students find a university that recognises their competences, the Databank for the Crediting Vocational Competences (“DAbeKom”) was developed by the University of Applied Sciences Bielefeld. The University of Aalen developed the Crediting Databank (“andaba”) to support university staff in the decision-making process during individual recognition procedures.

## **Federal Recognition Act<sup>8</sup> – Target Group: Migrants<sup>9</sup>**

Thanks to the 2012 Federal Recognition Act (Anerkennungsgesetz des Bundes), Germany has the basis for a standardised procedure for assessing foreign qualifications. This act is an omnibus act that includes several new laws or amendments to existing laws and relates to trade jobs regulated by federal laws. Since it does not deal with trade jobs governed by state laws, foreign university qualifications for unregulated occupations (e.g. mathematicians, journalists, economists), foreign university admissions and foreign secondary education qualifications are not recognised. These exceptions are regulated by state laws and therefore are not part of the Federal Recognition Act.

Even though the act includes the word recognition (Anerkennung), there is hardly any recognition or validation of non-formal and informal learning outcomes. The focus is on establishing an equivalence between qualifications achieved in the formal system in Germany and qualifications received abroad. Therefore, applicants have to present certificates and documents regarding content and duration which prove they have worked in the specific field corresponding to the qualification for which they seek equivalence.

In the event the applicants cannot provide certificates or documents, they still have the opportunity to prove their competences through an assessment (Qualifikationsanalyse). Part of this assessment may be done with work samples, expert discussion or an observation with a test at the workplace. The results of this assessment are documented and used for the equivalence procedure. Therefore, the assessment can be described as a form of validation of non-formal and informal learning outcomes, even though it does not directly lead to a qualification.

---

6 It is a complex endeavour because the description of the learning outcomes in the vocational system does not match the structure of the learning outcomes in the university system.

7 See Annex to decision of the Conference of Education Ministers (KMK), 28 June 2002, Section 1.2, 2.

8 Recognition Act is the abbreviated title for: “Law to improve the assessment and recognition of professional and vocational education and training qualifications acquired abroad”

9 See the Act for the Assessment of Equivalence of Vocational Qualifications (Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen, 2011).



## Portfolios and Other Validation Procedures

Over the last two decades, more than 50 competence portfolios have been developed and financed by the European Commission, federal or regional (Länder) ministries and foundations. These portfolios were developed for all types of target groups: job returners, migrants, volunteers, further training providers, pupils and workers in specific industrial sectors, to name just a few. Some are holistic approaches based on a biographical and systematic approach, such as the ProfilPASS. Others are based on a psychological and diagnostic approach, for example Kode Kompetenzatlas. Both of these approaches have been used by a large group of individuals. However, most of the portfolios did not last long after the end of the funding period, probably because they did not develop business models, the target groups were too small, and/or the information on these tools was not well disseminated or was outdated. ProfilPASS and Kode Kompetenzatlas are two of the rare examples that are still available and up-to-date; ProfilPASS also benefits from a network of contacts that is still operational.

The promoters of most of these tools (called competence passes, portfolios or passports) claim they are suitable for validation or recognition, but most of the time this is an incorrect description of their purpose. None of these tools are or were connected to a validation process that leads to a qualification, a partial qualification or credits for resuming a course of study in the formal learning system. In Germany, these different tools are mainly used to collect documents and, in the best-case scenario, to figure out what kind of competences, abilities and strengths the users have in order to support their further development (identification and documentation of competences). Nevertheless, some of the holistic tools could be used in validation procedures to visualise the competences of applicants in order to facilitate the process of matching individual competences and standards (for example occupation profiles).

In addition, enterprises, especially those with a human resource department, are likely to have developed their own instruments to visualise and

promote the competences of their staff. Finally, Germany has a well-known system of assessment centres and a provision for training opportunities for managers to invest in the process of visualising the competences of the participants.

## France: A System – Another Route to Qualifications

### Background

In France, the Social Modernisation Law established the Validation of Experiential Learning Outcomes (Validation des acquis de l'expérience, VAE) as a right for every citizen in 2002. It is the most recent achievement in a 200 year process started during the French revolution that has focused on the vocational preparation of adults for the labour market (Condorcet, 1792). This focus also drove the training policy during the Industrial Revolution and gave rise to the apprenticeship system in 1919, which was meant to provide France with a qualified labour force. More recently, it also explains the early establishment of a national qualifications framework (1969), though it is not based on learning outcomes yet.

What seems to be a fundamental building block of the French long-term approach is the largely widespread belief that a qualification can be achieved in different ways. The learning pathway and the assessment/validation method may be different, but the qualification must be the same, provided the applicants are assessed against the same qualification standards. This principle is apparent in the Law on Continuous Training (Loi sur la formation continue, 1971). It stipulates very clearly that, for adults, the exact same qualification can be achieved through different pathways (initial formal learning, apprenticeship, or continuous adult learning). The precise concept of the VAE had not been spelled out yet, but this law paved the way for what would develop from 1971 on.

The multiple types of paths to qualification is the essence of the 2002 VAE system. This was the birth of a seminal concept in France that easily translates into prose: a qualification is the result of a learning process, organised or not, not necessarily a learning

programme. The right to have all learning outcomes validated, no matter how they were acquired, was born. The VAE system was established in 2002, after validation had received continuous attention for a long time and after many laws on adult vocational training. In particular, the law on Validation of Occupational Learning Outcomes (Validation des acquis professionnels, VAP), in 1992, was rather unsuccessful. VAE is now 15 years old. Despite a slow start in terms of take up, participation kept increasing until 2011 and then started to decline. Between 2002 and 2015, 330,000 individuals achieved a qualification through VAE (e.g. of the 60,000 eligible applicants in 2015, 41,400 went all the way through the assessment process and 24,600 were awarded a full qualification).

## The French System for Validation of Non-formal and Informal Learning Outcomes

A major shift took place in 2002 because for the first time in French legislation, whole qualifications may be only awarded on the basis of a successful assessment against existing standards. The general institutional framework for recognising non-formal and informal learning outcomes is under the responsibility of the Ministry of Labour, which is in charge of lifelong learning in general and adult learning in particular; this is consistent with the fundamental vocational purpose of the French adult learning system. Nevertheless, the legislation was prepared during discussions with social partners and the different ministries that deliver qualifications (around ten).

If the French system mainly relies on the VAE approach (see for instance Chassard et al. 2008), it is complemented by two other sub-systems. In 2019, therefore, France has three co-existing systems (see Werquin 2012, 2015 for details on the three approaches). In short, the VAPP85 system is clearly about access, whereas the VAE and VES systems are clearly about qualification, and potentially direct qualification. The French VAE system in particular considers any kind of learning outcome, whether

private or occupational, that potentially leads to the awarding of a full qualification without any additional formal learning as long as the applicant meets predefined standards, which are not necessarily set by the Ministry of Education. The predecessor to VAE, the VAP, was not a real success to say the least, and the VAE has proven to be much more effective in increasing the number of participants. The take up was low (Chassard et al., 2008), probably because not all learning outcomes were considered, only those acquired in a work-related context, and because the direct awarding of a full qualification was not possible (it was compulsory to undertake supplementary formal learning activities).

- VAE: The Validation of Experiential Learning Outcomes (Law of 2002) directly leads to a qualification on the basis of solely the assessment of experiential learning outcomes. It is the main system by far.

To claim eligibility, applicants must have at least three years (one year since 2017) of experience relevant to the qualification they aim to achieve. In practice applicants have to complete two Booklets (frz. Livrets) that are essentially portfolios of competences; a first one for access to the assessment process (eligibility) and then, for individuals allowed to apply, a second one (Booklet 2) for the actual assessment of experiential learning outcomes toward a full qualification. An interview with a panel of assessors (frz. Jury)<sup>10</sup> is organised in almost all cases but is not compulsory. In the event the applicant fails to achieve the full qualification, the VAE committee<sup>11</sup> that assessed Booklet 2 – and most of the time also composed the panel – can award a partial qualification or fail the applicant all together. In both cases, the law requires that the committee must provide a rationale for its decision and recommend further learning activities (top-up learning) where appropriate. In the case of partial qualification, units that have been validated remain valid for five years (for life since 2017). Finally, there is no mark on the transcript indicating how the qualification

<sup>10</sup> The Jury that comprises all or part of assessors of the whole process is responsible for the final interview. (Red.)

<sup>11</sup> The committee is the group of assessors that assess the applicants all along the VAE process. (Red.)

was achieved, and it confers the exact same rights and duties as qualifications awarded in the formal initial education and training system.

- VAPP85: The Validation of Occupational and Personal Learning Outcomes (Validation des acquis professionnels et personnels, VAPP85; Law of 1984-85) facilitates access to tertiary education through the exemption of an academic prerequisite on the basis of experience (any kind of learning outcomes).
- VES: The Validation of Tertiary Studies (Validation d'études supérieures, VES; Law of 2002) allows the achievement of all, or part, of a tertiary qualification through the validation of other studies wherever they were pursued. All studies, at public or private institutions, in France or abroad, are accepted for assessment. The VES process leads to the awarding of a qualification or of credits toward a qualification.

Worthy of note in the French context is the Bilan de compétences. There is no official translation of this term and it is usually not translated in the literature. A literal translation would be „taking stock of someone's competences“. A personal appraisal, it occupies a major place in the French system of human resource management and is intrinsically related to the French system of information, advice and guidance of workers. Contrary to what has been falsely stated in certain literature (e.g. Cedefop 2017, Chapter 4), the Bilan de compétences is not a validation system simply because it does not involve assessment. It does not lead either to the awarding of a (full or partial) qualification, nor some credits. It is only an individual reflection on one's competence and previous occupational path. It may constitute the first step in a validation process, but

it is not concerned with validation of non-formal and informal learning outcomes.

Since 2002, the most important improvements took place in 2009 and in 2017. The first time, the revision aimed at increasing participation in VAE by targeting private sector employees in particular and by developing an effective information and guidance system. In 2017, the Law on Work (Loi Travail):

- Reduced the eligibility condition from three years to one,
- Stated that partial qualifications are now valid for life (instead of five years),
- Extended the scope of the 2002 law so that all learning outcomes are explicitly targeted (e.g. from work-related activities whether as an employee or not, from volunteer activities, from high performance sport, from trade union-related activities and from elective mandates),
- Stated that guidance will be facilitated (free when it regards the principles, implementation and financing of the VAE; often in connection to a Bilan de compétences), and
- Stated that the pay for VAE leave for workers is the same whether they have an unlimited or fixed-term contract (there used to be a difference).

In 2019, different systems of unequal size and scope coexist in France. The VAE system that covers all situations except regulated occupations (e.g. in the health care industry), which replaced the less successful VAP system of 1992. The VAPP85 and VES are very specific to the tertiary education system.

## Reference

**Cedefop (2017):** Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017. Volume I: Thematic chapters; with the UNESCO and the UIL. Online: [www.cedefop.europa.eu/files/2221\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/2221_en.pdf) [last access: 2019-05-10].

**Chassard, Yves/Estrade, Marc-Antoine/Klein, Tristan/Nava, Claude/Séchaud, Frédéric/Tresmontant, Raphaël/Mellul Corinne (2008):** Valoriser l'acquis de l'expérience: une évaluation du dispositif de VAE. Rapport Besson pour le Premier Ministre. (In French). Online: <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000590.pdf> [last access: 2019-05-10].

**Condorcet (1972):** "Rapport à l'Assemblée nationale" (Report to the National Assembly). Paris.

**EU-Recommendation (2012):** EU-Recommendation on the validation of non-formal and informal learning, C 398/01 from December 2012, Page C 398/3. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29> [last access: 2019-05-16].

**Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen, 2011, Bundesgesetzblatt 2011 Jahrgang 2011 Teil I Nr. 63, ausgegeben zu Bonn am 12. Dezember.**

**Freitag, Walburga K./Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.) (2015):** Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann.

**KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014):** Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (August). Online: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2014/2014\\_08\\_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl\\_Qualifizierter.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf) [last access: 2019-05-09].

**Schreiber, Daniel/Gutschow, Katrin (2012):** Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung, Forschungsprojekt 4.3.301 (JFP 2009). Bonn: BIBB. Online: [https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb\\_43301.pdf](https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_43301.pdf) [last access: 2019-05-09].

**Werquin, Patrick (2010a). Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes. Policies and Practices.** Paris: OECD. Online: [https://www.researchgate.net/publication/291725145\\_Recognising\\_non-formal\\_and\\_informal\\_learning\\_Outcomes\\_policies\\_and\\_practices](https://www.researchgate.net/publication/291725145_Recognising_non-formal_and_informal_learning_Outcomes_policies_and_practices) [last access: 2019-05-09].

**Werquin, Patrick (2010b):** Recognition of Non-formal and Informal Learning: Country Practices. Paris: OECD. Online: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf> [last access: 2019-05-08].

**Werquin, Patrick (2012):** Enabling Recognition of Non-formal and Informal Learning Outcomes in France: the VAE Legislation. In: SAQA Bulletin, Special issue on "Recognition of Prior Learning in South Africa: Taking RPL to Scale", Vol. 12, number 3, pp. 55-116. Online: [www.saqa.org.za/docs/bullet/2014/bullvol12\\_3.pdf](http://www.saqa.org.za/docs/bullet/2014/bullvol12_3.pdf) [last access: 2019-05-08].

**Werquin Patrick (2015):** The French System of Validation of Non-formal and Informal Learning Outcomes. In: Burger, Timo/Harring, Marius/Witte, Matthias D. (Eds.): Handbook for Informal Learning: Interdisciplinary and International Perspectives. Beltz: Juventa.



Foto: Foto Balzeret, Köln

**Mona Pielorz**

[pielorz@die-bonn.de](mailto:pielorz@die-bonn.de)

Mona Pielorz is an associate researcher at the German Institute for Adult Education (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE)



Foto: K. K.

**Patrick Werquin**

[patrick.werquin@gmail.com](mailto:patrick.werquin@gmail.com)

Patrick Werquin is Professor of Economics of Education at CNAM (Conservatoire national des arts et métiers; A French Higher Education and Research Institution) and an international independent consultant.

# Das französische und deutsche Validierungssystem – eine Beschreibung

## Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt den französischen und deutschen Ansatz zur Validierung und Anerkennung von non-formalen und informellen Lernergebnissen. Er bereitet den Boden für die Analyse, wie sie in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at vorgeschlagen wird. In beiden Ländern finden sich unterschiedliche, nebeneinander bestehende Systeme. Sie unterscheiden sich in hohem Maße (z.B. in Hinblick auf den geschichtlichen Hintergrund, auf Größe und Umfang) und gelten als archetypische Fälle, da es zwischen den beiden Ländern, aber auch in den Ländern selbst Unterschiede gibt. Viel Fingerspitzengefühl ist gefordert, wenn es um die Beschreibung der französischen Validierung von empirischen Lernergebnissen, der weniger bekannten Validierung von persönlichen und beruflichen Lernergebnissen sowie der Validierung von Hochschulbildungssystemen ebenso wie der Externenprüfung in Deutschland, des Systems zur Anrechnung von Studienleistungen, der Kompetenzvalidierung und der Bereitstellung von Validierungsmodellen für MigrantInnen geht.

# GRETA-Anerkennungsverfahren: adaptiv statt one-fits-all

## Kompetenzvalidierung von Lehrenden zwischen diversen Ansprüchen und Nutzenvorstellungen

**Brigitte Bosche, Anne Strauch, Marlis Schneider und  
Peter Brandt**

Bosche, Brigitte/Strauch, Anne/Schneider, Marlis/Brandt, Peter (2019): GRETA-Anerkennungsverfahren: adaptiv statt one-fits-all. Kompetenzvalidierung von Lehrenden zwischen diversen Ansprüchen und Nutzenvorstellungen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Validierung, Kompetenzen, nationale Bildungssysteme, GRETA, GRETA II, Deutschland, Weiterbildung, Anerkennungsverfahren, Professionalisierung

### Kurzzusammenfassung

Das deutsche Projekt GRETA zielt darauf ab, Grundlagen für die Entwicklung und Implementierung eines trägerübergreifenden Systems zur Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu schaffen. Es wird seit Dezember 2018 als inzwischen GRETA II vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) und sieben Dachverbänden der Weiterbildung Deutschlands pilotiert und umgesetzt. Aufgrund der Heterogenität des Berufsfeldes, der unterschiedlichen Kulturen und der Spezifika des jeweiligen Personals ist keine Validierungslösung für alle gleichermaßen passend. Es braucht daher adaptive Anerkennungsverfahren. Der vorliegende Beitrag reflektiert und diskutiert die Entwicklungsschritte dieses innovativen Vorgehens, stellt dessen Nutzungsmöglichkeiten vor und untersucht, unter welchen Bedingungen der Transfer wissenschaftlich unterstützter Innovationen ins Bildungssystem gelingen kann. (Red.)



# GRETA-Anerkennungsverfahren: adaptiv statt one-fits-all

## Kompetenzvalidierung von Lehrenden zwischen diversen Ansprüchen und Nutzenvorstellungen

**Brigitte Bosche, Anne Strauch, Marlis Schneider und  
Peter Brandt**

**Die Einführung von Validierungssystemen zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen wurde seitens der EU-Kommission bereits 2012 als Anforderung an die nationalen Bildungssysteme formuliert. Der Stand der Umsetzung fällt in den einzelnen Ländern jedoch sehr unterschiedlich aus. Während es in Deutschland an einem einheitlichen System fehlt, wurde in Österreich mit der Ende 2017 verabschiedeten Validierungsstrategie die Absicht formuliert, einen umfassenden bildungspolitischen Rahmen zu schaffen, der die Anerkennung von Kompetenzen ermöglichen soll.**

Immerhin gibt es in Deutschland eine Reihe von Projekten und Initiativen, die sich die Validierung von Kompetenzen auf die Fahnen geschrieben haben, allen voran das Projekt ValiKom (siehe Oehme/Tews/Witt 2017).

Betrachten wir das Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung, so werden in Österreich wie in Deutschland hier jene Möglichkeiten nutzbar, die dieses Feld aufgrund seiner geringen berufsbezogenen Formalisierung mitbringt. Ähnlich heterogen in Bezug auf die Vielfalt ihrer Anbieter, ihrer Finanzierung und der gesetzlichen Grundlagen konnte für die Erwachsenenbildung in Deutschland auch das in Österreich seit 2007 etablierte Anerkennungsverfahren der Weiterbildungsakademie (wba) zum Vorbild für das Projekt GRETA werden. GRETA

steht für „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Systems zur Anerkennung von Kompetenzen Lehrender“ (siehe Bosche et al. 2015).

Mit Förderung des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und unter Beteiligung von acht Dachverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung zielt GRETA darauf ab, Kompetenzen von Lehrenden anzuerkennen, die Professionalisierung zu erhöhen und damit die Erwachsenenbildung in Deutschland insgesamt zu stärken. Einen solchen Zusammenschluss der zentralen AkteurInnen der Weiterbildung in Verbindung mit wissenschaftlicher Forschung hat es bis dato nicht gegeben. Bis Ende 2018 wurden Instrumente und Konzepte entwickelt, Prozesse beschrieben und Verfahren erprobt, mit denen sich die Kompetenzen

Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung validieren lassen. Damit wurden neue Möglichkeiten geschaffen, die zu individueller und kollektiver Professionalisierung beitragen (siehe Schrader/Loreit 2018). In einer sich anschließenden Projektphase (GRETA II) werden ab Dezember 2018 für die Dauer von drei Jahren die Verfahren und Instrumente pilotiert.

Der vorliegende Beitrag zeichnet die Entwicklungsschritte hin zu einem Anerkennungsverfahren unter Berücksichtigung und Auslotung unterschiedlicher Interessensfelder der Weiterbildung nach, stellt die wesentlichen Ergebnisse vor und gibt Ausblick auf GRETA II. Die Leitfrage lautet dabei: „Welche Ansprüche werden an ein Validierungsverfahren gestellt und wie werden sie projektseitig ausbalanciert?“

## **Wer sind die Lehrenden und wie sind sie qualifiziert?**

In Österreich liegen bisher noch keine aussagekräftigen Untersuchungen vor, die Aufschluss über die Anzahl oder die Beschäftigungssituation der Lehrenden in der Weiterbildung geben könnten. Mit der jährlichen Statistik der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) steht aber eine repräsentative Erhebung zur Verfügung, die zumindest einen quantitativen Blick auf die Personengruppe des Weiterbildungspersonals der neun großen Verbände der Erwachsenen- und Weiterbildung Österreichs erlaubt. Demnach sind laut KEBÖ-Statistik im Jahr 2017 rund 86.500 Personen in österreichischen Weiterbildungseinrichtungen tätig gewesen. Darunter waren mit rund 65% des Weiterbildungspersonals 56.300 Vortragende bzw. Kurs-/SeminarleiterInnen (siehe Statistik Austria 2019). Einen repräsentativen Einblick in die deutsche Weiterbildungslandschaft erlaubt der wb-personalmonitor: Ihm zufolge arbeiten rund 690.000 Beschäftigte in der Weiterbildung, davon stellt die Gruppe der Lehrenden mit etwa 530.000 die größte Personengruppe dar (siehe Martin et al. 2016).

Insgesamt handelt es sich in der deutschen Weiterbildungslandschaft um ein berufliches Feld, das von den darin Tätigen bisher keine spezifische Aus- und Fortbildung verlangte und für das keine

übergreifenden Standards galten. Qualifikationsanforderungen gelten nur für die vom deutschen Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanzierten Kurse, für Alphabetisierungskurse und je nach Angebot stellen auch Krankenkassen für die Bezuschussung von Präventionskursen Anforderungen an die Qualifikation der TrainerInnen (vgl. Schrader/Loreit 2018, S. 63). Folgerichtig sind zahlreiche Personen ohne formale pädagogische Qualifikation als Lehrende in der Weiterbildung tätig. Nur ein Drittel verfügt über einen pädagogischen Studienabschluss, davon sieben Prozent mit Pädagogik als Neben- oder Beifach. Ein Drittel verfügt über einen Abschluss in einer Fachrichtung ohne pädagogischen Bezug (33%), ein weiteres Drittel hat einen beruflichen Abschluss (33%). Einschlägige Zusatzqualifizierungen sind nicht so allgemein verbreitet, dass sie die fehlende pädagogische Qualifikation würden kompensieren können (vgl. Martin et al. 2016, S. 114). Der Einstieg in die Erwachsenenbildung erfolgt meist im Quer- bzw. Seiteneinstieg, die berufliche Erfahrung und fachliche Expertise bilden die Grundlage für die inhaltliche Ausrichtung der Angebote (siehe Schüßler/Simmendinger 2018; Martin et al. 2016). Das notwendige didaktisch-methodische Wissen und Können wird sich im beruflichen Alltagshandeln angeeignet und in Fortbildungen vertieft, die von verschiedenen Verbänden oder Weiterbildungseinrichtungen angeboten werden, bislang aber keinen einheitlichen Kompetenzstandards folgen und unterschiedlich strukturiert sind (siehe Bosche/Jütten/Strauch 2014; Schrader 2010).

## **Warum ein Anerkennungssystem für Lehrende?**

Klassischen Professionalisierungskonzepten folgend, wäre eine breitere akademische Professionalisierung mit dem Ziel der klaren Konturierung des Berufsbilds anzustreben. Das heißt unter anderem, den Berufszugang, die Berufsausübung sowie die Aus- und Weiterbildung und damit auch das für den Beruf erforderliche Wissen und Können zu regeln (siehe Schrader/Loreit 2018; Nittel 2018). Dies dürfte aber bildungspolitisch kaum chancenreich sein.

Vor diesem Hintergrund gewinnen Strategien an Bedeutung, die auf berufliche Handlungskompetenz setzen. Der überwiegend von der

Europäischen Bildungspolitik vorangetriebene Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcome-Orientierung stützt solche Strategien, insofern er tatsächlich Gelerntes in den Mittelpunkt rückt, unabhängig davon, wo und wie lange gelernt wurde (siehe Münchhausen/Schröder 2009). Damit einher geht die Förderung von Anerkennungsverfahren, die informelle Kompetenzen sichtbar machen.

Voraussetzung für eine solche Anerkennung ist zunächst aber eine Verständigung über relevante Kompetenzen. Da es in der Erwachsenen- und Weiterbildung bislang keine fachübergreifend gültigen Kompetenzstandards gab, konnte sich auch kein Anerkennungsverfahren etablieren. Neben den fehlenden Möglichkeiten für Lehrende, ihre Kompetenzen sichtbar zu machen und weiter zu entwickeln, mangelte es auf Seiten der Bildungseinrichtungen sowohl an einem Orientierungsrahmen für die Personalentwicklung als auch an Bewertungsmaßstäben für die Rekrutierung von Personal, so dass hier oft auf persönliche Empfehlungen vertraut wurde (siehe Goeze/Schneider 2014). Der Bedarf nach einem Zertifizierungs- und Anerkennungssystem in Deutschland wurde von Praxis und Wissenschaft der Weiterbildung bereits Mitte der 2000er Jahre geäußert und Vorschläge dazu wurden ausgearbeitet (siehe Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Strauch/Pätzold 2012; Bernhardsson/Lattke 2012). Vorbilder für ein Anerkennungssystem in Deutschland waren die Weiterbildungsakademie (wba) in Österreich sowie das Baukastensystem „Ausbildung der Ausbilder (AdA)“ des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (SVEB). Auch die EU-Bildungspolitik erklärte in vielen Dokumenten und nicht zuletzt durch ihre Bildungsprogramme die Förderung des Personals in der Erwachsenenbildung durch Weiterbildung und Kompetenzvalidierung zu Themenschwerpunkten (siehe Sgier/Lattke 2012).

## **Anerkennung und Professionalisierung durch GRETA**

Diesen Vorbildern und Impulsgebern folgend, startete GRETA mit dem Ziel, Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland zu

schaffen. Als Antragsteller war es dem DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen) dabei wichtig, das Spektrum der Weiterbildung in seiner breiten Trägerlandschaft bereits in die Projektplanung einzubeziehen und somit das Engagement der AkteurInnen im Feld schon bei der Entwicklung des Anerkennungsverfahrens einzubinden (siehe Schrader/Loreit 2018). Schließlich hat nicht die Güte der bisher entwickelten Validierungsverfahren zu einem geringen Umsetzungsgrad geführt, sondern vielmehr Passungsprobleme zwischen den Anforderungen der anerkennenden Institutionen und den Verfahren (siehe Sturm 2018). Auch hier lassen sich Parallelen zum vom österreichischen Volkshochschulverband durchgeführten Projekt ziehen, das seinerzeit das „Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung“ an der Entwicklung des Zertifizierungsangebots beteiligte, welches heute als Träger der Weiterbildungsakademie fungiert.

Mit GRETA sollte ein System entwickelt werden, das die Kulturen und Spezifika der Weiterbildung berücksichtigt und allen Lehrenden unabhängig von ihrem Erfahrungshintergrund, ihrem Beschäftigungsverhältnis oder ihrer Expertise die Möglichkeit bietet, ihre Kompetenzen validieren zu lassen, und gleichzeitig Impulse für passgenaue Train-the-Trainer-Angebote mit dem Ziel individueller Professionalisierungsprozesse gibt. In einem ersten Schritt wurde hierfür ein theoriegeleitetes Kompetenzmodell unter Einbezug der Expertise aus Wissenschaft und Praxis konzipiert (siehe Lencer/Strauch 2016). Die Entwicklung des Kompetenzmodells und aller Instrumente erfolgte anhand eines multimethodischen Vorgehens, das sich aus Literatur- und Materialanalyse, Interviews, Fragebögen, Gruppendiskussionen und Workshops zusammensetzte. Bei der Umsetzung der Arbeiten wurde sichergestellt, dass alle Forschungs- und Entwicklungsschritte unter enger Einbindung der Praxis durchgeführt wurden. Dabei unterstützten die VertreterInnen der Trägerverbände das DIE dabei, Zugang zu Lehrenden und Leitenden aus den jeweiligen Teilfeldern der Weiterbildung zu erhalten. Auch wurden Stakeholder aller Teilfelder einbezogen, also der konfessionellen, betrieblichen, beruflichen, allgemeinen, politischen und universitären Erwachsenen- und Weiterbildung, ebenso ExpertInnen aus der Wissenschaft.

## **Das Kompetenzmodell: breite Zustimmung**

Um das für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse notwendige Wissen und Können von Lehrenden zu systematisieren und abzubilden, bedarf es eines Kompetenzmodells. Das in der Schulforschung häufig rezipierte Modell professioneller Kompetenzen (COACTIV) von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) lieferte eine gut erforschte Ausgangsbasis für ein Modell der professionellen Kompetenzen Lehrender in der Weiterbildung. Es unterscheidet verschiedene Kompetenzaspekte und fußt auf der Kompetenzdefinition von Franz Weinert (2001).

In den ersten beiden Projektjahren wurde in mehreren Erhebungsschritten und unter Einbezug von Wissenschaft und Praxis das GRETA Kompetenzmodell entwickelt (siehe Lencer/Strauch 2016). Es umfasst die vier Kompetenzaspekte: professionelle Werthaltungen und Überzeugungen, professionelle Selbststeuerung, berufspraktisches Wissen und Können sowie fach- und feldspezifisches Wissen und ist so angelegt, dass es Kulturen und Spezifika der Erwachsenen- und Weiterbildung berücksichtigt und offen genug ist, unterschiedlichen Anforderungen an Lehrenden gerecht zu werden. Feldspezifische, fachliche sowie fachdidaktische Kompetenzen sind im Modell als Kompetenzfelder angelegt, die feldspezifisch bzw. fachspezifisch definiert und ausgebaut werden können.

## **Das Anerkennungssystem: unterschiedliche Interessenlagen**

Das Modell fand über alle Felder der Erwachsenen- und Weiterbildung breite Anerkennung und hohen Zuspruch. Uneinigkeit zeigte sich in der Frage, welche Verfahren der Kompetenzanerkennung angestrebt werden sollten. Hier ließen sich naturgemäß vielfältige Interessenlagen erkennen, die von freiwilliger Nutzung bis zur Standardisierung von Kompetenzanforderungen reichen konnten. So wurden im Verlauf des Projektes unterschiedliche Interessen und Positionen hinsichtlich der notwendigen Rahmenbedingungen für eine Anerkennungspraxis, der sie tragenden Strukturen und der Relevanz von Kompetenznachweisen deutlich. Einigkeit herrschte in Bezug darauf, dass zur Stärkung von Lehrenden

in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein Anerkennungssystem notwendig ist, die im Projekt verwendeten Begriffe Zertifikat und Akkreditierung wurden aber beide als zu formalistisch wahrgenommen. In der Rezeption des GRETA-Verfahrens wurde weiter betont, dass ein Anerkennungsverfahren dann kritisch zu sehen ist, wenn dadurch kostspielige Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren mit unabsehbaren möglichen ordnungspolitischen Folgen etabliert werden (siehe Büchel/Rösener 2018; Hippel 2018; Katholische Erwachsenenbildung Deutschland 2018; Glatz 2018) sowie Professionalitätsentwicklungen individualisiert und einseitig den ErwachsenenbildnerInnen und WeiterbildnerInnen auferlegt werden (siehe Gruber 2018). Die kollektive Professionalisierung und insbesondere die Verberuflichung der Erwachsenen- und Weiterbildung sollten nicht in den Hintergrund geraten (siehe Gieseke/Nittel 2014; Gruber 2018).

Auch innerhalb einzelner Trägerkreise wurde die Arbeit des GRETA-Projekts kritisch kommentiert (siehe z.B. Büchel/Rösener 2018); der Umstand selbst, dass sich Träger verschiedenster Teilbereiche der Weiterbildung auf gemeinsame Arbeitsgrundlagen für Fortbildungen und Kompetenzstandards verständigen, wurde jedoch positiv rezipiert mit dem Hinweis, dass dies eine entsprechende Daueraufgabe der Verbände sein müsste (siehe Käßpinger 2017).

Für das weitere Vorgehen ließ sich aus diesen rückgemeldeten, verschiedenen Interessenlagen ableiten, dass aufgrund feldspezifischer Besonderheiten und Bedarfe eine sensible Herangehensweise erforderlich ist, die mögliche bildungs- und ordnungspolitische Konsequenzen berücksichtigt (siehe Scheidig 2018). So sollten z.B. Ehrenamtliche nicht mit überhöhten Ansprüchen konfrontiert werden, sondern es sollten Anerkennungs- und Professionalisierungswege beschrieben werden, die adäquat auf die Heterogenität des Feldes und die Möglichkeiten und Erwartungen der AkteurInnen eingehen.

## **Adaption des ursprünglichen Vorhabens**

Die Rückmeldungen aus der Praxis machten bei der Entwicklung der Grundlagen für ein Anerkennungsverfahren schnell deutlich, dass ein streng formalisiertes Anerkennungsverfahren, das in einem

gestuften Nachweis vorhandener Kompetenzen über Zertifikate mündet, auf zu viele Widerstände stoßen würde. Es mussten daher angepasste Wege gefunden werden, die zwar die Professionalisierung und Anerkennung von Kompetenzen als übergeordnete Ziele nicht aus den Augen verlieren, aber hinsichtlich der Formalität des Verfahrens modifiziert sind und stärker die Anerkennung und Stärkung des professionellen Handelns Lehrender unter Berücksichtigung der Pluralität der Zielgruppe in den Blick nehmen. Folglich wurden die Ziele des Vorhabens modifiziert und Grundlagen für zwei Wege entwickelt, die zu einer Anerkennung und Stärkung des professionellen Handelns Lehrender führen (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Angepasste Ziele in GRETA – Stand Dezember 2018



Quelle: Eigene Darstellung

Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen-/Weiterbildung sollte nun adaptiert auf einer Säule der Validierung und einer Säule des Mapping ruhen.

- **Validierung:** Mit dem im Projektzeitraum entwickelten „PortfolioPlus“ sollen Lehrende ihre informell und non-formal erworbenen Kompetenzen nachweisen können und von qualifizierten GutachterInnen begutachten lassen. Die Ergebnisse der Begutachtung werden in einer Kompetenzbilanz dargestellt, die ihnen sowohl in Bezug auf das Kompetenzmodell eigene Kompetenzausprägungen als auch Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigt (siehe dazu näher Bosche/Schneider/Strauch 2018).
- **Mapping:** Train-the-Trainer Fortbildungen

werden in Bezug zum GRETA Kompetenzmodell gesetzt und die darin enthaltenen Inhalte transparent dargestellt. So können sie für Lehrende besser auffindbar werden. Zusätzlich erhalten Anbieter Hinweise, wie sie die Train-the-Trainer Fortbildungen kompetenzorientiert weiterentwickeln können.

## Perspektiven in GRETA II

Die Resonanz auf GRETA machte auch deutlich, dass die Nutzung der Instrumente in unterschiedlicher Intensität gewünscht wird. Die Wünsche reichten von einer losen Anlehnung an das GRETA-Kompetenzmodell z.B. zur Kompetenzförderung Ehrenamtlicher bis hin zu einer vollständigen Validierung auf Basis des Instruments PortfolioPlus sowie einer anschließenden (externen) Begutachtung. Die Rückmeldungen entsprachen damit der Heterogenität des Weiterbildungsbereichs als auch dem Wunsch nach gemeinsam geteilten Vorstellungen, die es ermöglichen, den Weiterbildungsbereich als Ganzes zu stärken und nach außen zu kommunizieren. Folgende Nutzungsmöglichkeiten von GRETA bieten sich künftig an und sollen durch Supportangebote wie Beratung und Handreichungen als adaptive Settings begleitet und beforscht werden:

- Das Kompetenzmodell kann z.B. zur Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung von Kompetenzen Lehrender, als Vorlage für Personalentwicklungsgespräche oder als Ausgangspunkt für die Festlegung einrichtungsspezifischer Schwerpunkte verwendet werden. Dazu werden im Rahmen von GRETA II Handreichungen für die Praxis erstellt werden.
- Für Lehrende ist zusätzlich ein GRETA Reflexionsbogen zur Selbstreflexion ohne Begutachtung entwickelt worden. Er soll insbesondere Lehrenden die niedrigschwellige Möglichkeit bieten, sich mit den eigenen Kompetenzen zu beschäftigen und eine strukturierte Selbsteinschätzung vorzunehmen. Der Reflexionsbogen gibt erste Hinweise auf das eigene Wissen und Können und regt zum Weiterlernen an. Er enthält u.a. auch Fragen aus dem PortfolioPlus und bietet so einen ersten Einblick in das Instrument.
- Seitens der Praxis wurde gewünscht, pädagogisches Personal zu Gutachtenden zu



schulen, damit diese die Kompetenzen ihrer Lehrenden validieren können (= PortfolioPlus einrichtungsintern).

- Die Nutzung des PortfolioPlus mit Begutachtung durch externe, qualifizierte Gutachtende soll auch Lehrenden, die nicht in Personalentwicklungsprozesse involviert sind, zur Verfügung stehen.
- Das im Projekt entwickelte Mapping-Verfahren hält Instrumente vor, die es Fortbildungsanbietern ermöglichen, ihre Train-the-Trainer Angebote in Bezug zum GRETA Kompetenzmodell zu setzen und die darin enthaltenen Inhalte transparent darzustellen. So können sie für Lehrende besser auffindbar werden.
- Zusätzlich erhalten Anbieter Hinweise, wie sie die Train-the-Trainer Fortbildungen kompetenzorientiert weiterentwickeln können.

Die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten werden im Projekt GRETA II (2019-2021) erprobt und wissenschaftlich begleitet und beforscht, zudem werden Handreichungen und Praxisanleitungen entwickelt. Dabei wird auf (ein bis zwei) Erprobungsregionen gesetzt, in denen eine koordinierte Pilotierung mithilfe vorliegender regionaler Infrastrukturen und einer politischen Flankierung erfolgt (Entsprechende Vereinbarungen wurden mit Stand März 2019 bereits mit AkteurInnen im Freistaat Sachsen getroffen). Als komplementäres Setting wird zum anderen eine Grass-Root-Erprobung durchgeführt. Hierbei wird auf regionale Supportstrukturen oder eine politische Flankierung verzichtet. Fünfzehn bis zwanzig interessierte Weiterbildungseinrichtungen oder -organisationen können die verschiedenen Nutzungsvarianten mit unmittelbarer Unterstützung des DIE Bonn testen. Das BMBF fördert in diesem Zeitraum eine Validierung mit dem PortfolioPlus über 1000 Validierungsgutscheine.

## Fazit

Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung ist ein die gesamte Weiterbildung umfassendes Desiderat. Dennoch wird deutlich, dass aufgrund der Heterogenität des Weiterbildungsfeldes, der unterschiedlichen Kulturen und Spezifika der Weiterbildungseinrichtungen und der Unterschiedlichkeiten beim Personal

keine one-fits-all-Validierungslösung passend ist. Es müssen Möglichkeiten gefunden werden, die zu einer individuellen und kollektiven Professionalisierung beitragen unter Berücksichtigung und Auslotung unterschiedlicher Interessensfelder der Weiterbildung. Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung braucht Anerkennungs- und Validierungsmöglichkeiten, die sowohl summativ geprägten Ansprüchen nach einer nachweisorientierten Anerkennung als auch formativ geprägten Ansprüchen nach einer Entwicklungsorientierung Rechnung tragen.

Unter systematischer Auslotung der Interessensfelder wurden im Projekt GRETA Grundlagen entwickelt und Wege beschrieben, die allen Lehrenden unabhängig vom Handlungsfeld und der Beschäftigungssituation die Möglichkeiten bieten, ihre Kompetenzen zu reflektieren und validieren zu lassen. Dieses adaptiv angelegte Anerkennungsverfahren soll nun pilotiert und erprobt werden, um zu überprüfen, inwieweit Interdependenzen erfolgreich ausgelotet werden konnten und wie tragfähig der Ansatz in der Praxis ist. Damit ordnet sich das Vorhaben in Strategien evidenzbasierter Bildungspolitik ein. Dazu gehört, dass eine flächendeckende Implementation erst nach dem Durchlaufen von Entwicklungs- und Pilotierungsphasen stattfindet. In diesen Phasen wird die Wirksamkeit der Innovation erforscht und wird überprüft, unter welchen Bedingungen der Transfer wissenschaftlich unterstützter Innovationen ins Bildungssystem gelingt (siehe Hasselhorn et al. 2014).

Ob eine Innovation wie z.B. das Anerkennungsverfahren nach GRETA erfolgreich eingeführt werden kann, wird letztlich von vielen Faktoren abhängen. Marcus Hasselhorn, Olaf Köller, Kai Maaz und Karin Zimmer (2014) trugen dazu hilfreiche theoretische und empirische Befunde zusammen. So hängt ihnen zufolge die Implementation von der Art ab, wie relevante Stakeholder als Organisationen mit Innovationen umgehen und welche Merkmale die Innovation selber aufweist. Erfolgsbedingungen für den Schulkontext, die sich auf die Weiterbildung übertragen lassen, hat Cornelia Gräsel (2010) herausgearbeitet. Ihrer Analyse nach werden Innovationen von den AkteurInnen des Systems nur getragen, wenn die Betroffenen einen relativen Vorteil darin sehen, wenn die Einführung sich leicht umsetzen lässt



und schrittweise erfolgt. Des Weiteren lasse sich eine Neuerung leichter implementieren, wenn die Schlüsselfunktionen wie Leitung und pädagogische Fachkräfte die Innovation annehmen und mittragen. Als letztes nennt Gräsel flankierende Maßnahmen, wie z.B. gezielte und adressatInnengerechte Information oder begleitende Fortbildungsangebote. In der Schulforschung zeichnet sich in den letzten Jahren generell ein Trend ab, für die LehrerInnen-ausbildung Standards hinsichtlich des notwendigen Wissens und Könnens zu beforschen und zu entwickeln. Schließlich zeige sich, abgesichert durch verschiedene Studien in der evidenzbasierten Schulforschung, dass der Erfolg von Lehr-Lernprozessen insbesondere von der Qualität der Lehrkräfte

abhängig ist (siehe Hattie 2008; Rivkin/Hanushek/Kain 2005). Auch in der Weiterbildungsforschung stützen erste Daten den Einfluss des pädagogischen Lehrhandelns auf den Erfolg von Lehr-Lernprozessen (siehe Hartz 2011). Mit Blick darauf kann man vielleicht vorsichtig optimistisch davon ausgehen, dass auch die Weiterbildungslandschaft in Deutschland die Innovationen, die GRETA durch den Anstoß zu individuellen und kollektiven Professionalisierungsprozessen und damit auch zur Qualität des Lehrhandelns bieten will, zukünftig in größerer Breite mittragen wird. GRETA II wird den Innovationsprozess auf der Stufe der Pilotierung sowohl aktiv gestalten als auch forschend beobachten.

## Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006):** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), S. 469-520.
- Bernhardsson, Nils/Lattke, Susanne (2012):** Kernkompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. Impulse eines europäischen Forschungsprojektes für Politik und Praxis. In: Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien in der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 109-125.
- Bosche, Brigitte (2018):** Kompetenzmodell GRETA. BMBF Projektergebnisse zum Anerkennungsverfahren / Statements. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahrszeitschrift für Theorie und Praxis 64(3), S. 116-118.
- Bosche, Brigitte/Jütten, Stefanie/Reisinger, Karin/Schläfli, André (2015):** Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften. Good-Practice aus Österreich und der Schweiz. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 22(3), S. 41-43.
- Bosche, Brigitte/Jütten, Stefanie/Strauch, Anne (2014):** Machbarkeitsstudie. Anerkennungssystem Erwachsenenbildung/Weiterbildung Deutschland (= unveröff. Manuskript).
- Bosche, Brigitte/Schneider, Marlis/Strauch, Anne (2018):** Lehrkompetenzen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bilanzierung und Möglichkeiten der Anerkennung mit dem Instrument PortfolioPlus. In: BWP Weiterbildung 47(1), S. 47-50.
- Büchel, Karola/Rösener, Antje (2018):** Mit welchen Strategien sollen Lehrende in der Weiterbildung gestärkt werden? Ein Zwischenruf zum aktuellen Professionalisierungsvorhaben „GRETA“. In: forum Erwachsenenbildung 51(2), S. 51-53.
- Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (2014):** (Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1, S. 7-16.
- Glatz, Michael (2018):** Statement zum Kompetenzmodell GRETA. In: Erwachsenenbildung 64(3), S.118.
- Goeze, Annika/Schneider, Dorett (2014):** What creates and regulates access to the adult education profession? A research project on recruiting practices. In: Lattke, Susanne/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Professionalisation of adult educators. International and comparative perspectives. Frankfurt: Peter Lang, S. 201-213.
- Gräsel, Cornelia (2010):** Stichwort. Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13(1), S. 7-20.
- Gruber, Elke (2018):** Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1089-1108.
- Hartz, Stefanie (2011):** Qualität in Organisationen der Weiterbildung: eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden: VS Verlag.

- Hasselhorn, Marcus/Köller, Olaf/Maaz, Kai/Zimmer, Karin (2014):** Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbe-  
reich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau 65(3), S. 140-149.
- Hattie, John (2008):** Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Abingdon: Routledge.
- Hippel, Aiga von (2008):** Statement zum Kompetenzmodell GRETA. In: Erwachsenenbildung 64(3), S. 117-118.
- Käpplinger, Bernd (2017):** Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die „Allmenden der Weiterbildung“. In:  
Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, Wien. Online im Internet:  
[https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/06\\_kaepplinger.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/06_kaepplinger.pdf) [Stand: 2019-04-25].
- Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (2018):** Statement zum Kompetenzmodell GRETA. In: Erwachsenenbildung 64(3),  
S. 117-118.
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea Maria (2009):** Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld:  
W. Bertelsmann.
- Lencer, Stefanie/Strauch, Anne (2016):** Ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Erste Ergebnisse  
aus dem Projekt GRETA. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung 23(4), S. 40-41.
- Martin, Andreas/Lencer, Stefanie/Schrader, Josef/Koscheck, Stefan/Ohly, Hana/Dobischat, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna  
(2016):** Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und  
Beruf. Bielefeld: W. Bertelsmann. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildner-01.pdf>  
[Stand: 2019-04-30].
- Münchhausen, Gesa/Schröder, Ulrike (2009):** Erfassung von informell erworbenen Kompetenzen. Impulse aus europäischen  
Projekten nutzen. In: BWP 38(6), S. 19-23.
- Nittel, Dieter (2018):** Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Die Grenzen eines ambitionierten Projekts. In: Dobischat, Rolf/  
Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden,  
S. 21-55.
- Oehme, Andreas/Tews, Kathrin/Witt, Daike (2017):** „ValiKom“ – Ein bildungssystemkonformer Ansatz zur abschlussbezogenen  
Validierung und Anerkennung von beruflichen Kompetenzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 6, S. 16-19.
- Rivkin, Steven G./Hanushek, Eric A./Kain, John F. (2005):** Teachers, schools, and academic achievement. In: Econometrica 73(2),  
S. 417-458.
- Scheidig, Falk (2018):** Erwachsenenpädagogische Professionalität. Empirische Befunde und praxisorientierte Entwicklungsperspekti-  
ven. In: Außerschulische Bildung 1, S. 48-51.
- Schrader, Josef (2010):** Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? Bedarf und Angebote  
im Überblick. In: Schrader, Josef/Hohmann, Reinhard/Hartz, Stefanie (Hrsg.): Mediengestützte Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen  
und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 25-68.
- Schrader, Josef/Loreit, Franziska (2018):** Professionalisierung bei Lehrkräften der Erwachsenen- und Weiterbildung: Individuelle  
und kollektive Perspektiven. In: Dobischat, Rolf/Elias, Arne/Rosendahl, Anna (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Wiesba-  
den: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 283-308.
- Schübler, Ingeborg/Simmendinger, Annkatrin (2018):** Zugang Quereinstieg. Die meisten Beschäftigten in der Erwachsenenbildung  
haben keinen pädagogischen Abschluss. In: Erwachsenenbildung 64(3), S. 116-118.
- Sgier, Irena/Lattke, Susanne (2012):** Professionalisierungsstrategien in der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und  
Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Statistik Austria (2019):** Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ergebnisse im Überblick: Erwachsenenbildung. Online im Internet:  
[https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/erwachsenenbildung\\_weiterbil-  
dung\\_lebenslanges\\_lernen/einrichtungen\\_der\\_erwachsenenbildung/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbil-<br/>dung_lebenslanges_lernen/einrichtungen_der_erwachsenenbildung/index.html) [Stand: 2019-04-30].
- Strauch, Anne/Pätzold, Henning (2012):** Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von  
Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In: Sgier, Irena/  
Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien in der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus  
Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 67-86.
- Sturm, Nico (2018):** Von der Validierung zur Übersetzung. Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in  
(erwachsenen)pädagogischen Kontexten. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41(2-3), S. 125-140.
- Weinert, Franz Emanuel (2001):** Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.



Foto: Silvia Bins

## Brigitte Bosche

bosche@die-bonn.de  
<http://www.die-bonn.de>  
+49 (0)228 3294-131

Brigitte Bosche arbeitet seit 2001 als wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn überwiegend in Projekten zur Kompetenzerfassung (ProfilPASS) und Kompetenzvalidierung (GRETA).



Foto: K. K.

## Dr. in Anne Strauch

strauch@die-bonn.de  
<http://www.die-bonn.de>  
+49 (0)228 3294-172

Anne Strauch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE). Sie hat zum Thema „Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext“ promoviert und leitet das Projekt GRETA operativ. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen Kompetenzvalidierung, Kompetenzentwicklung und Professionalisierung.



Foto: PicturePeople

## Marlis Schneider

marlis.schneider@die-bonn.de  
<http://www.die-bonn.de>  
+49 (0)228 3294-203

Marlis Schneider arbeitet seit 2017 beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn. Sie promoviert zum Thema Güte des Validierungsinstruments PortfolioPlus im Projekt GRETA.



Foto: DIE Liechtenscheidt

## Dr. Peter Brandt

brandt@die-bonn.de  
<http://www.die-bonn.de>  
+49 (0)228 3294-203

Peter Brandt leitet die Abteilung Wissenstransfer am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn. Für das Projekt GRETA verantwortet er als strategische Projektleitung u.a. die Zusammenarbeit mit den beteiligten Dachverbänden.

# GRETA Recognition Procedures: Adaptive Instead of One Size Fits All

Competence validation by instructors between diverse requirements and expectations

## Abstract

The German project GRETA aims to create the basis for the development and implementation of a comprehensive system for providers that recognizes the competences of instructors in adult education and continuing education. Since it was piloted in December 2018, it has been implemented as GRETA II by the German Institute for Adult Education – Leibniz Centre for Lifelong Learning (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE* in German) and seven umbrella groups for continuing education in Germany. Due to the heterogeneity of the professional field, different cultures and specifics of the respective staff, no one validation solution is equally suitable for all. What is needed is an adapted recognition procedure. This article reflects on and discusses the steps of developing this innovative procedure, presenting opportunities for exploiting it and investigating under which conditions the transfer of scientifically supported innovations into the educational system can succeed. (Ed.)

# Qualität in der Validierung – Qualitätsentwicklung durch Peer Review

## Voneinander Lernen auf Augenhöhe

**Christina Paulus und Giselheid Wagner**

Paulus, Christina/Wagner, Giselheid (2019): Qualität in der Validierung – Qualitätsentwicklung durch Peer Review. Voneinander Lernen auf Augenhöhe.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Validierung, Anerkennung, Peer Review, Qualitätsentwicklung, Validierungsstrategie, europäischer Vergleich, Kompetenzanerkennung



### Kurzzusammenfassung

Peer Review ist ein aus dem Hochschulbereich stammendes formatives Evaluationsverfahren, das zur Qualitätsentwicklung in der Validierung eingesetzt werden kann und im Rahmen eines Erasmus+ Projekts bereits erfolgreich hierfür erprobt wurde. Im Zentrum stehen der ehrliche Austausch über Qualitätsfragen und ein gegenseitiges Lernen auf Augenhöhe. Selbstevaluation wird mit der externen Evaluation durch Peers kombiniert. Der vorliegende Beitrag erörtert, wie glaubwürdig Validierungsverfahren sind und wie Validierungseinrichtungen ihre Qualität entwickeln, steigern und dies auch für ihre Zielgruppen und die Öffentlichkeit sichtbar machen können. Dabei werden einzelne europäische Initiativen, europaweite Bemühungen sowie die österreichische Validierungsstrategie betrachtet. Vor dem Hintergrund der angeführten Reflexionen erweist sich das Peer Review-Verfahren als geeignet, um die Neuentwicklung von Validierungsverfahren auf nationaler Ebene zu unterstützen, die unterschiedlichen nationalen Herangehensweisen anzugleichen, mehr Transparenz und Vergleichbarkeit von Validierungsverfahren in Europa zu schaffen und voneinander zu lernen. (Red.)

# Qualität in der Validierung – Qualitätsentwicklung durch Peer Review

## Voneinander Lernen auf Augenhöhe

**Christina Paulus und Giselheid Wagner**

*Die Humanisierung des Bildungswesens ist nicht durch Entdifferenzierung und Nivellierung zu erreichen, sondern durch eine Kultur gleicher Anerkennung unterschiedlicher Leistungen, Fertigkeiten und Kompetenzen.*

**Nida-Rümelin 2014, S. 63**

Validierung ist ein in Österreich noch relativ neuer Weg zur Erlangung von Bildungsabschlüssen. Sie bietet eine sinnvolle Alternative zu klassischen Aus- und Weiterbildungen, insbesondere für Personen, die bereits im Arbeitsleben stehen, die also – möglicherweise umfangreiche – Berufserfahrung gesammelt haben.

Validierung ist flexibel und zeitsparend, denn sie beruht auf dem Konzept, dass bereits erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen anerkannt werden und nur die „Lücken“ durch modulare Weiterbildungen gefüllt werden. Sie macht somit sichtbar, was sonst gemeinhin zwar irgendwie angenommen wird, aber aufgrund mangelnder Dokumentation keine Anerkennung oder Wertschätzung erhielt: am Arbeitsplatz informell erworbene Kompetenzen und Berufserfahrung.

In einer abschlussorientierten Bildungskultur wie in Österreich können ArbeitgeberInnen nur schwer herausfinden, welcher Art und v.a. in welchem Ausmaß potentielle MitarbeiterInnen über wichtige Vorerfahrungen verfügen, da diese in keiner Weise

identifiziert und dokumentiert werden. Validierungsverfahren können hier Abhilfe schaffen. Sie können zur ressourcenschonenden Höherqualifizierung von erfahrenem Personal (Stichwort Fachkräftemangel), zur Steigerung von Mobilität und Integration von neuen ArbeitnehmerInnen in den Arbeitsmarkt (Stichwort Migration), zur Steigerung der Durchlässigkeit des Bildungssystems (Stichwort Hochschulzugang) oder überhaupt zur Verkürzung von langen Bildungswegen beitragen, indem einzelne Teile einer Ausbildung durch Validierungsverfahren anerkannt werden. Prämisse ist, dass Validierungsverfahren die individuellen Begabungen, Fertigkeiten und Kompetenzen sichtbar machen sollen und nicht nivellieren.

### **Wer garantiert Qualität? Validierungsverfahren vor der Glaubwürdigkeitsfrage**

Um glaubwürdig zu sein und seriöse Ergebnisse liefern zu können, muss sich jedes Bildungsverfahren die Qualitätsfrage stellen. Wie garantiere ich größtmögliche inhaltliche und methodische Stringenz?



Wie stelle ich sicher, dass TeilnehmerInnen eines Bildungsganges am Ende wirklich das können, was im Curriculum versprochen wird? Lernergebnisorientierung mag hier ein wichtiger Schritt sein, denn sie führt Lehrende hin zu einer teilnehmerInnenzentrierten Denkweise. Es wird nicht mehr gefragt: „Was will ich als Lehrperson vermitteln?“, sondern „Was kann der/die TeilnehmerIn am Ende der Bildungsveranstaltung, über welche Kompetenzen verfügt er/sie?“. Aber das ist natürlich noch nicht alles, denn um diese Lernergebnisse zu erreichen, müssen auch die geeigneten Methoden und muss entsprechend qualifiziertes Personal eingesetzt werden.

Im Falle von Validierung ist die Sachlage gleich noch einmal komplexer. Hier ist es mit einem Curriculum, einer kompetenten Lehrperson und einer Abschlussprüfung eben nicht getan. Und dazu kommt: Validierung stößt teilweise noch auf Misstrauen. Sind die Ergebnisse wirklich valide? Können die Personen wirklich das, was auf dem Zertifikat angegeben ist? Dazu kommt, dass in Österreich immer noch das Denken vorherrscht, dass sich der Wert von Bildungsabschlüssen an der Dauer der Ausbildung messen lasse, d.h., dass Ausbildungen besser seien, je länger sie dauern, und dass umgekehrt ein möglicherweise kurzes Anerkennungsverfahren nicht das Gleiche wert sein könne wie eine langjährige Ausbildung. Daher stehen Validierungsverfahren vielleicht mehr als andere Ausbildungswege vor der Notwendigkeit, die hohe Qualität ihres Verfahrens, ihrer Instrumente und Methoden belegen zu müssen.

## Qualitätssiegel für die Validierung?

Um die Antwort gleich vorwegzunehmen: Ein Qualitätssiegel für Validierungsverfahren gibt es derzeit nicht, zumindest nicht in Österreich. Andere Länder mit weit entwickelten, teils staatlich implementierten Validierungssystemen (z.B. Frankreich, Niederlande, Portugal) haben hierzu teilweise gesetzlich verankerte Regularien. So müssen sich Validierungseinrichtungen bei einer zentralen Stelle akkreditieren lassen, um überhaupt tätig sein zu dürfen. In Österreich ist das Validierungssystem stark fragmentiert und nicht staatlich geregelt. Auf Initiative einzelner Stakeholder sind einige Validierungsprojekte entstanden, die auch über die Landesgrenzen hinaus Beachtung finden (z.B. „Du kannst

was!“ zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses, „Weiterbildungsakademie Österreich“ (wba) zur Erlangung eines Abschlusses in der Erwachsenenbildung), aber Österreich ist weit davon entfernt, wie z.B. Frankreich alle Bildungsabschlüsse auch über den Weg der Validierung anzubieten.

Dennoch arbeiten Validierungseinrichtungen auch in Österreich bereits mit Qualitätsmanagementsystemen. Da die meisten Validierungsprojekte im Bereich der Erwachsenen-/Berufsbildung entstanden sind, werden gemeinhin auch die Qualitätsmanagementsysteme verwendet, die dort üblich sind (so in der Erwachsenenbildung z.B. ISO, LQW oder Ländersiegel wie Wien-Cert, darüber hinaus das österreichübergreifende Ö-Cert). Qualitätsmanagementsysteme sind nicht speziell auf die Anforderungen von Validierungsverfahren ausgelegt, sie überprüfen allgemeine organisatorische Prozessanforderungen, aber nicht, ob die eingesetzten Instrumente geeignet sind, um in einem Validierungsverfahren zu seriösen Ergebnissen zu kommen.

Insofern stellt sich die berechtigte Frage, wie Validierungseinrichtungen ihre Qualität entwickeln, steigern und dies auch für ihre Zielgruppen und die Öffentlichkeit sichtbar machen können.

## Europäische Modelle nutzen

Ein Blick nach Europa lohnt, wenn es um diese Frage geht. Aus europäischer Sicht gibt es nämlich bereits einen Konsens darüber, welche Elemente und Schritte dabei wichtig sind: In den „Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ von Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), die bereits 2009 zum ersten Mal erschienen sind, werden alle grundlegenden Elemente, die Voraussetzungen, Instrumente sowie generell der Kontext von Validierung beschrieben (siehe Cedefop 2016). Darüber, dass es vier Phasen der (summativen) Validierung gibt (Identifikation, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung), besteht heute wohl kein Zweifel mehr. Auch die geeigneten Instrumente, die zur Identifikation und Bewertung herangezogen werden können, werden hier beschrieben (siehe dazu auch Strauch/Jütten/Mania 2009). In einzelnen Ländern sind zudem weitere nationale bzw. regionale Kriterienkataloge entstanden:

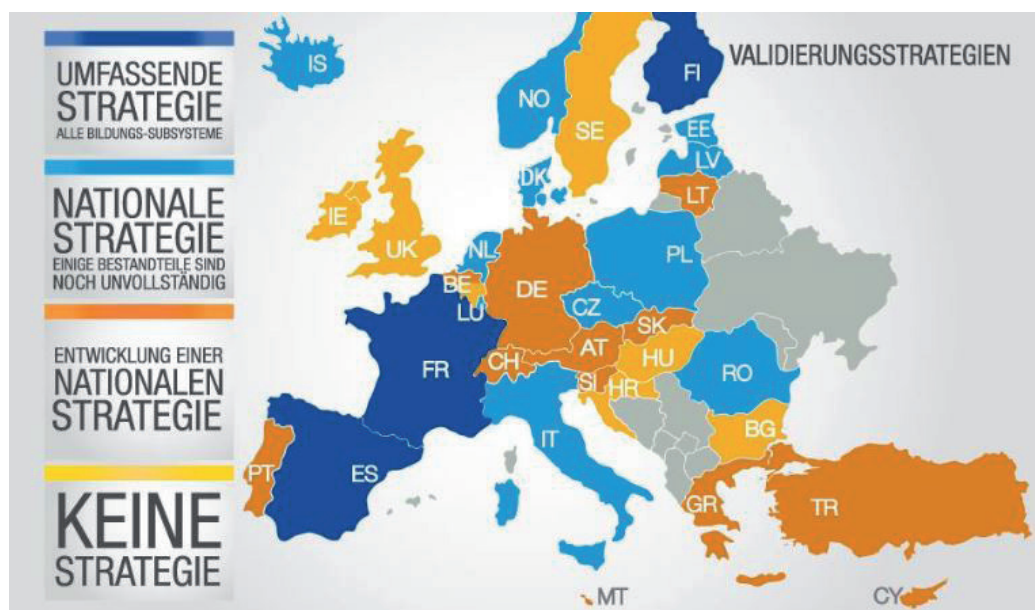
Das „Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning“ wurde vom Nordic Network for Validation entwickelt; in den Niederlanden wurde schon vor Jahren der „Quality Code“ als Grundlage der Qualitätssicherung in der Validierung veröffentlicht.

Ein weiteres europäisches Modell entstand im Rahmen des Erasmus+ Projekts „Transnational Peer Review in Validation of non-formal und informal Learning Extended“, die sogenannten „Quality Areas“ bzw. „Qualitätsbereiche“ (siehe Kaemingk/Gutknecht-Gmeiner 2018). Vielleicht wäre dieses Modell eine mögliche Lösung, um die verschiedenen Initiativen, die es im europäischen Raum gibt, einem Qualitätssicherungsprozess zu unterziehen. Im Rahmen des „Validation Festivals“, einer Tagung der EU-Kommission im Juni 2018 in Brüssel, konnte man eine Vielzahl von exzellenten Initiativen kennen lernen. Nun gilt es, diese zu vernetzen und sich auf gemeinsame Bausteine der Qualitätssicherung zu einigen. Ein Projekt wie „Transnational Peer Review in Validation of non-formal und informal Learning Extended“ fördert genau dies: Qualitätsentwicklung zu einem wirklich gemeinsamen Anliegen und durch den Austausch auf europäischer Ebene lebendig zu machen.

## Österreichische Modelle der Qualitätssicherung in der Validierung

Die auf EU-Initiative entwickelte (siehe Rat der Europäischen Union 2012) und 2017 veröffentlichte österreichische Validierungsstrategie (siehe BMB/BMWFW 2017) legte für Österreich zum ersten Mal einen umfassenden Plan vor, wie Validierung als Teil des Bildungssystems implementiert werden soll. Ein Ziel war es, einen Qualitätskriterienkatalog für Validierungsverfahren zu entwickeln. Dieser Katalog wurde im Rahmen einer ministeriellen Arbeitsgruppe unter Zuziehung von PraktikerInnen aus dem Feld der Validierung entwickelt und Mitte 2018 der Öffentlichkeit vorgestellt. Entstanden ist eine Sammlung von neun Kriterien, die neben allgemeinen und organisationsbezogenen auch auf den Validierungsprozess bezogene Kriterien beinhalten (siehe BMBWF 2018). Der Katalog schafft es, sowohl summativ als auch formativ Verfahren einzubeziehen, indem darauf hingewiesen wird, wann ein Kriterium zutrifft (oder eben nicht). Der Katalog hat derzeit Empfehlungscharakter und soll Validierungseinrichtungen als Handlungsanleitung oder als Leitfaden zur internen Qualitätssicherung dienen. Längerfristig ist zwar eine höhere Verbindlichkeit durchaus gewünscht (z.B. in Form einer

Abb. 1: Stand der Validierungsstrategien in Europa



Quelle: Cedefop 2014, S. 1

Selbstverpflichtung der Anbieter oder gar eines Qualitätssiegels) (vgl. ebd., S. 5), allerdings ist die weitere Entwicklung derzeit noch nicht absehbar. Auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) wurde 2018 im Anschluss an die Entwicklung von Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren durch die AQ Austria (siehe AQ Austria 2016) das Folgeprojekt „Implementierung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen“ gestartet. Um die Hochschulen bei der Implementierung von Verfahren und Instrumenten zu unterstützen und auch um die Bewusstseinsbildung an den Hochschulen zu fördern, hat die AQ Austria ein entsprechendes Angebot mit einem von allen Hochschulsektoren akzeptierten Setting entwickelt. Es umfasst individuelle Beratung für die Hochschulen und einen Austausch unter den Hochschulen im Rahmen von gemeinsamen Workshops. Die Beratung erfolgt durch externe ExpertInnen. Das Projekt wird durch das BMBWF finanziert.

Konkrete Ideen und Kriterien zur Implementierung von Qualitätssicherung für Validierungsverfahren liegen also bereits vor – sowohl auf europäischer als auch österreichischer Ebene. Die Frage wäre nun, wie derartige Kriterienkataloge genutzt werden könnten. Welche Methoden gibt es, um die Qualität eines Validierungsverfahrens zu überprüfen oder weiter zu entwickeln? Wie sieht die langfristige Qualitätssicherung von Validierungsverfahren aus? Eine mögliche Antwort darauf könnte folgende Methode geben.

### **Peer Learning und Entwicklungsorientierung: Peer Review in der Validierung**

Das Erasmus+ Projekt „Transnational Peer Review in Validation of non-formal und informal Learning Extended“ testete zwischen 2016 und 2018 Peer Review als Methode zur Qualitätsentwicklung in Validierungsverfahren. Projektpartner waren Validierungsinitiativen aus den Niederlanden, Frankreich, Portugal, Österreich, der Slowakei und Litauen. Peer Review ist ein aus dem Hochschulbereich stammendes formatives Evaluationsverfahren und meint die externe Evaluierung durch Peers, wobei methodisch

Selbstevaluation mit externer Evaluation kombiniert wird. Die Peers kommen aus einem ähnlichen Berufsfeld, kennen die spezifischen Tätigkeiten und Abläufe aus eigener Erfahrung und begegnen der zu evaluierenden Einrichtung auf Augenhöhe (bottom up). Peer Review kann auf bereits bestehenden Qualitätsmanagementsystemen aufbauen, ist entwicklungsorientiert und soll die Institution dabei unterstützen, ihre spezifischen Fragen zu beantworten. Peer Review fördert auch die Vernetzung der Einrichtungen untereinander – sowohl die Peers als auch die Einrichtung selber lernen aus einem Peer Review-Prozess. Peer Review ist kein neues Qualitätsmanagementsystem und ersetzt ein solches auch nicht. Es basiert auf Freiwilligkeit und gegenseitigem Vertrauen (siehe Wagner 2017). Im Rahmen des Projekts wurde Peer Review von elf Validierungsinitiativen aus sechs europäischen Ländern in einer Pilotphase durchgeführt und getestet.

### **Vorbereitung eines Peer Besuchs**

Das Verfahren und die Methoden von Peer Review sind systematisch und folgen einem gut beschriebenen Ablauf. Bereits in Vorgängerprojekten waren dazu schriftliche Unterlagen und Handreichungen entwickelt worden, die sich in der Praxis als äußerst nützlich erwiesen. Eine Einrichtung, die sich entscheidet, einen Peer Review-Prozess zu durchlaufen, muss sich zunächst um die Auswahl geeigneter Peers kümmern – idealerweise sind es drei bis vier Peers pro Besuch. Diese können rein national besetzt sein, interessanter wird es allerdings bei internationalen Peergruppen, da hier ein verstärkter Außenblick und die Perspektive anderer Validierungssysteme mit hineinkommen. Peers können aus dem eigenen Bildungsteilsystem oder auch aus anderen Teilsystemen stammen. Wichtig ist, dass alle Peers zuvor ein Peer-Training durchlaufen, um mit den Methoden und Abläufen vertraut zu werden. Im Projekt wurden zusätzlich (Peer Review-erfahrene) MentorInnen ernannt, die die (noch unerfahrenen) PartnerInnen dabei unterstützten, das Verfahren erfolgreich zu durchlaufen.

Sodann ist es Aufgabe der Einrichtung, eine Selbstevaluation durchzuführen. Dazu werden die „Quality Areas“ (Qualitätsbereiche, sprich:

Qualitätskriterien) herangezogen, von denen die Einrichtung zwei Themen auswählt, sie in Bezug auf das eigene Angebot näher beschreibt und Fragen an die Peers formuliert. Dazu gehört natürlich auch eine Gesamtdarstellung der Einrichtung und des Validierungsansatzes, was umso wichtiger ist, wenn auch internationale Peers eingeladen werden. Das Ganze wird schriftlich dargestellt und bildet die Grundlage für den Peer Besuch.

## Der Peer Besuch vor Ort

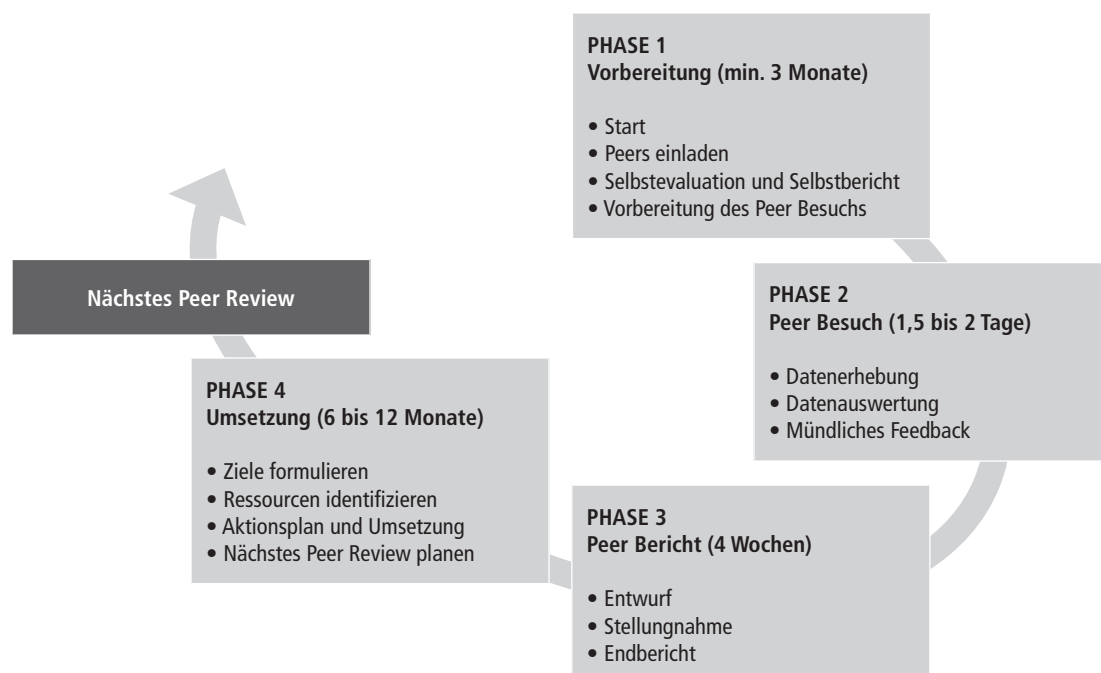
Während des zwei- bis dreitägigen Peer Besuchs kommen die Peers dann persönlich in die Einrichtung, die sie eingeladen hat, und verschaffen sich vor Ort ein Bild. Methodisch werden neben einer Datenanalyse hauptsächlich Interviews geführt, z.B. mit MitarbeiterInnen, KundInnen oder Stakeholdern. Am Ende des Peer Besuchs präsentieren die Peers der Einrichtung ihre Beobachtungen und verschriftlichen diese in einem Abschlussbericht. Die Umsetzung der Ergebnisse des Peer Besuchs, soweit diese sinnvoll und implementierbar erscheinen, bildet dann die letzte Phase eines Peer Review-Prozesses.

Wichtig ist, dass bereits sehr gut ausgearbeitete Unterlagen für alle Phasen des Prozesses zur Verfügung stehen: Ein Handbuch, das den Prozess von A bis Z sehr genau beschreibt, eine Toolbox mit Formularen und Vorlagen sowie der Katalog mit konkret beschriebenen Qualitätskriterien. Mit Hilfe dieser Unterlagen und der Unterstützung bereits erfahrener PartnerInnen wurden im Rahmen des genannten Erasmus+ Projekts elf Peer Reviews durchgeführt. Dabei waren die Peer Teams mit je drei bis vier Peers aus drei verschiedenen Nationen besetzt – eine zusätzliche Herausforderung auch sprachlicher Art, die aber auch sehr viel Mehrwert mit sich brachte.

## Mehrwert von Peer Review

Nach der erfolgreichen Durchführung der elf transnationalen Peer Reviews im Rahmen des Erasmus+ Projekts „Transnational Peer Review in Validation of non-formal and informal Learning Extended“ (2016-2018) lässt sich eine erste Bilanz ziehen. Das Projektkonsortium selbst bestand aus 15 PartnerInnen aus sieben europäischen Ländern. ProjektpartnerInnen waren Anbieter von Erwachsenen-,

Abb. 2: Vier Phasen des europäischen Peer Review-Verfahrens



Quelle: Gutknecht-Gmeiner 2018, S. 14



Berufs- und Hochschulbildung, spezialisierte Validierungseinrichtungen, Unternehmen und europäische NGOs.<sup>1</sup>

Der Nutzen von Peer Review lässt sich aus verschiedenen Perspektiven beleuchten:

### **Nutzen für Peers und Einrichtungen**

Aus der Perspektive der Einrichtung, die einen Peer Review-Prozess durchläuft, lassen sich ein gestiegenes Qualitätsbewusstsein, ein Motivationsschub bei den MitarbeiterInnen und den in den Peer Review-Prozess involvierten AkteurInnen sowie neue Perspektiven für die eigene Weiterentwicklung feststellen. Die Selbstevaluation fördert einen kritischen Blick auf die eigenen Stärken und Schwächen und eine ehrliche Auseinandersetzung damit. Der Außenblick der Peers fördert völlig neue Perspektiven zutage, die erfrischende Impulse zur Weiterentwicklung geben. Auch die Peers lernen eine Menge im Rahmen ihrer Tätigkeit: Sie erhalten einen profunden und ehrlichen Einblick in Validierungsverfahren anderer Institutionen und anderer Systeme – und dies auf nationaler sowie auf internationaler Ebene. Dadurch, dass sie auf Augenhöhe mit der reviewten Einrichtung stehen, ist gegenseitiges Lernen im besten Sinne möglich. Dieses neu erlangte Wissen über andere Bildungssysteme und Validierungsverfahren spielen die Peers danach wieder zurück in ihre eigene Einrichtung, die somit auch davon profitiert, einen Peer entsandt zu haben. Vernetzung mit anderen Institutionen ist ein weiterer Effekt mit nicht zu unterschätzendem Potential. Die österreichischen ProjektpartnerInnen haben eine starke Partnerschaft gebildet, ein Netzwerk, das auch über das Ende des Projekts hinaus Bestand hat und die Grundlage für weitere Kooperationen sein wird.

### **Nutzen für das Bildungssystem aus nationaler Perspektive**

Die ProjektpartnerInnen stammten aus Ländern, in denen der Implementierungsgrad von Validierung sehr unterschiedlich war. In Ländern mit bereits staatlich implementierten Validierungssystemen

wurde Peer Review v.a. zur Weiterentwicklung der Qualitätsbemühungen eines bereits etablierten Systems genutzt. In Ländern mit fragmentiertem Validierungssystem (wie Österreich) wurde Peer Review genutzt, um die Glaubwürdigkeit von Validierungsverfahren zu verdeutlichen und Validierung überhaupt erst in den Fokus der Debatte zu rücken. Hier kann Peer Review die Neuentwicklung von Verfahren unterstützen. Die nationale Konferenz, die im Rahmen des Projekts alle Partnerländer durchführten, rückte in Österreich das Thema Validierung mitsamt der Validierungsstrategie auf die bildungspolitische Agenda und bildete einen geeigneten Rahmen, um den neu erarbeiteten Qualitätskriterienkatalog der Öffentlichkeit vorzustellen (siehe Wagner 2018).

### **Nutzen auf EU-Level**

Peer Review kann dafür eingesetzt werden, um die üblichen Qualitätssicherungssysteme im Bereich der Validierung zu ergänzen, zu verbessern und einen bereichsspezifischen, entwicklungsorientierten Blick auf die Qualität von Validierungsinitiativen zu werfen. Da Validierung bereits auf der bildungspolitischen EU-Agenda steht, kann Peer Review dazu beitragen, diese durchzusetzen, die unterschiedlichen nationalen Herangehensweisen aneinander anzugleichen, mehr Transparenz und Vergleichbarkeit von Validierungsverfahren in Europa zu schaffen und von den Sichtweisen anderer Validierungssysteme zu lernen. Damit werden Transparenz, Marktrelevanz, Konsistenz und Übertragbarkeit von Validierung in ganz Europa erhöht. Auf europäischer Ebene fördert Peer Review das gegenseitige Vertrauen, den Vergleich und die Angleichung der Validierungssysteme.

### **Erfahrungen mit Peer Review**

Beispielhaft soll hier die Erfahrung von Teresa Guimarães wiedergegeben werden, die seit Jahren als Qualitätsmanagerin bei Citeforma, einer Validierungseinrichtung in Portugal, arbeitet. Portugal verfügt über ein weit entwickeltes und staatlich getragenes Validierungssystem, somit auch über

---

<sup>1</sup> Auf der Projekt Website (<https://www.peerreview.work/>) sind alle wichtigen Dokumente und Projektergebnisse zu finden. Außerdem gibt es Tipps, wie man vorgehen sollte, wenn man selber Peer Reviews durchführen möchte.

staatlich implementierte Qualitätssicherungsmaßnahmen für Einrichtungen, die in diesem Bereich tätig sind. In der Pilotphase des Projekts hatte Teresa Guimarães drei unterschiedliche Rollen: Beim Peer Review-Prozess der eigenen Einrichtung war sie als Koordinatorin tätig, d.h., sie war für die Durchführung der Selbstevaluation von Citeforma und für die Organisation des Peer Besuchs vor Ort zuständig. Weiters war sie als Peer bei einer anderen portugiesischen Validierungseinrichtung tätig, hier sogar in der Rolle der Peer Koordinatorin (die Peer Gruppe ernennt immer eine Person zu ihrem/r SprecherIn, die auch Hauptansprechperson für die Einrichtung ist), und schließlich fuhr sie als internationaler Peer zur Validierungseinrichtung Vigor in den Niederlanden. Ihr Fazit: Peer Review ist als Katalysator für organisationale Weiterentwicklung äußerst wertvoll. Das Peer Team stellt dabei aus ihrer Sicht einen wichtigen Faktor dar: Alle Peers kommen aus ähnlichen Tätigkeitsfeldern, kennen also die Methoden, das Umfeld und die Probleme aus eigener Praxis. Die Einbeziehung aller Stakeholder in den Prozess ist wichtig: Dies erlaubt Feedback von allen Seiten und führt dazu, dass alle Beteiligten ihr Engagement und ihre Motivation steigern und ihre Verantwortung stärker wahrnehmen können und wollen. Die Selbstevaluation, die jede Einrichtung selber durchführen muss, hat Teresa Guimarães als sehr glaubwürdig empfunden. Hier kann der Blick ehrlich und offen auch auf „wunde Punkte“ gelenkt werden. Da alle Peers der Verschwiegenheit verpflichtet sind und der Ergebnisbericht nicht veröffentlicht wird, können hier auch schwierige Themen offen diskutiert werden. Dem transnationalen Aspekt, also der Tatsache, dass im Projekt alle Peer Besuche mit Peers aus drei unterschiedlichen Nationen stattfanden, kann sie viel Positives abgewinnen: Der Austausch mit Ländern, die andere und ggf. weiter entwickelte Validierungsverfahren haben, ist sehr wertvoll; der Außenblick auf die Einrichtung wird hier durch den transnationalen Aspekt nochmals erweitert. Freilich darf die Sprachbarriere nicht unterschätzt werden; wenn nicht alle Beteiligten über ausreichende Englischkenntnisse verfügen, kann eine Übersetzung notwendig werden, was den Ablauf eines Peer Besuchs erschwert.

Ähnliche Erfahrungen hat auch Tomas Sprlak gemacht. Er arbeitet beim CIBC Bourgogne (Frankreich) als Personalberater und Karriereberater und war als

transnationaler Peer bei zwei Peer Reviews tätig (in Litauen im Berufsbildungszentrum und in Österreich bei der AK Salzburg). Außerdem begleitete er den Peer Besuch seiner eigenen Einrichtung als Koordinator. Obwohl es Validierung in Frankreich seit langem gibt, war es für Tomas Sprlak erstaunlich, wie viel Frankreich von anderen Ländern lernen konnte, so z.B. von den Bottom-Up-Ansätzen in Österreich und Litauen. Pluspunkt der Methode Peer Review ist aus seiner Sicht, dass hier niemand das Gefühl haben muss, kontrolliert und auditert zu werden. Das führt zu einer offenen und ehrlichen Haltung und verhindert, dass Einrichtungen ihre Ergebnisse schönen und über Probleme nicht reden wollen. Nicht zuletzt betont er, wie durch die intensive Zusammenarbeit bei Peer Besuchen professionelle und persönliche Beziehungen entstehen und gestärkt werden.

## Persönliches Fazit und Ausblick

Die Verfasserinnen dieses Beitrages vertraten zwei österreichische Partner im Erasmus+ Projekt: Die Universität für Bodenkultur war als hochschulische Einrichtung, die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) als Vertreterin der Erwachsenenbildung dabei. Den oben genannten Erfahrungen können sich die Verfasserinnen nur anschließen. Aus ihrer Sicht ist ein wertvoller Faktor, dass Peer Review auch die Netzbildung sehr unterstützt. Durch die Begegnung auf Augenhöhe mit KollegInnen aus anderen Institutionen und Ländern entstehen neue tiefe berufliche Beziehungen, die von unschätzbarem Wert für die Zukunft sind. Die vier österreichischen Validierungsinitiativen (Abteilung für Lebenslanges Lernen der Universität für Bodenkultur, Du kannst was Salzburg, Frauenstiftung Steyr, wba) bilden seitdem eine starke Partnerschaft und werden diese auch in Zukunft weiter nutzen und ausbauen. Auch die Heterogenität der teilnehmenden Einrichtungen hatte einen sehr positiven Effekt: Der gegenseitige Austausch und Einblick in die anderen Systeme bilden eine Voraussetzung für Durchlässigkeit im Bildungssystem. Den Boden dafür kann Peer Review bereiten. Die Offenheit der Gespräche mit KollegInnen aus anderen Einrichtungen auf Augenhöhe macht die Qualität von Peer Review aus. Lernen in angstfreier Atmosphäre führt zu ernstgemeinter und von innen heraus gewollter und gelebter Qualitätsentwicklung.



# Literatur

- AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hrsg.) (2016):** Recognition of non-formally and informally acquired competences. Recommendations for recognition and crediting procedures. Wien. Online im Internet: [https://www.aq.ac.at/en/news/documents-news/AQ\\_Austria-2016\\_Recommendations-RPL.pdf?m=1537350370](https://www.aq.ac.at/en/news/documents-news/AQ_Austria-2016_Recommendations-RPL.pdf?m=1537350370) [Stand: 2019-05-27].
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2018):** Kriterienkatalog zur Förderung der Qualität von Validierungsverfahren im Bereich der Berufs- und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien. Online im Internet: [https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil\\_kritkat.pdf](https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil_kritkat.pdf) [Stand: 2019-05-27].
- BMB/BMWFW – Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017):** Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Online im Internet: <https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.PDF> [Stand: 2019-05-27].
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2016):** Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Online im Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/files/3073\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/3073_de.pdf) [Stand: 2019-05-27].
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2014):** Herausforderung Validierung: wann werden in Europa alle Lernergebnisse anerkannt? Kurzbericht November 2014, Nr. 2. Online im Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/files/9092\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/9092_de.pdf) [Stand: 2019-05-27].
- Gutknecht-Gmeiner, Maria (Hrsg.) (2018):** Europäisches Peer Review Handbuch für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (VNFiL). Wien. Online im Internet: [https://www.peer-review-vnfil.eu/wp-content/uploads/sites/65/2018/08/Manual\\_Peer-Review-VNFiL\\_DE.pdf](https://www.peer-review-vnfil.eu/wp-content/uploads/sites/65/2018/08/Manual_Peer-Review-VNFiL_DE.pdf) [Stand: 2019-05-27].
- Kaemingk, Erik/Gutknecht-Gmeiner, Maria (2018):** Europäische Qualitätsbereiche für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen (VNFiL). Online im Internet: [https://www.peer-review-vnfil.eu/wp-content/uploads/sites/65/2018/08/Quality-Areas-VNFiL-final\\_DE.pdf](https://www.peer-review-vnfil.eu/wp-content/uploads/sites/65/2018/08/Quality-Areas-VNFiL-final_DE.pdf) [Stand: 2019-05-27].
- Nida-Rümelin, Julian (2014):** Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Rat der Europäischen Union (2012):** Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (2012/C 398/1). Online im Internet: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29> [Stand: 2019-05-27].
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina (2009):** Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wagner, Giselheid (2017):** Lernen voneinander mit europäischer Dimension. Ein transnationales Peer-Review-Projekt gibt Einblicke in Validierungssysteme. In: Die Österreichische Volkshochschule 261. Online im Internet: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2017-2/261-juni-2017/bildungsthemen/lernen-voneinander-mit-europaeischer-dimension> [Stand: 2019-05-27].
- Wagner, Giselheid (2018):** Ein großer Schritt für die Validierung in Österreich. Nachricht auf [erwachsenenbildung.at](http://erwachsenenbildung.at) vom 11.05.2018. Online im Internet: [https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten\\_details.php?nid=12402](https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=12402) [Stand: 2019-05-27].

## Weiterführende Links

- Erasmus+ Projekt „Transnational Peer Review in Validation of non-formal and informal Learning Extended“:** <https://www.peer-review-vnfil.eu/willkommen>
- Niederländischer „Quality code APL“:** <http://www.nationaal-kenniscentrum-evc.nl/werknemers/english#>
- Nordic Network for Validation:** <https://nvl.org/Content/Quality-Model-for-Validation-in-the-Nordic-Countries>
- Validation Festival:** <https://ec.europa.eu/epale/de/blog/bericht-vom-ersten-european-validation-festival-bruessel>



Foto: C. Paulus

## Mag.ª Christina Paulus

christina.paulus@boku.ac.at  
<https://www.boku.ac.at/lehrentwicklung/lebenslanges-lernen>  
+43 (0)1 47654-31231

Christina Paulus studierte in Wien und am Kings College London. Den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit bilden nationale und internationale Projekte im Bereich des Lebenslangen Lernens sowie im Bereich qualitätssichernder Maßnahmen in der Validierung von non-formalem und informellem Lernen. 2012-2014 war sie nominiertes Mitglied der UNIKO in einer ExpertInnen-gruppe des NQR K2; Gutachterin für den NQR in Österreich (NKS); AUCEN Delegierte bei EUCEN; Chairwoman bei EUCEN. Ihre weiteren Tätigkeiten beinhalten Gutachten-, Konsultations- und Gremienarbeit. Sie publiziert und hält Vorträge zu Fragen des Lebenslangen Lernens und der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung.



Foto: wba

## Dr. in Giselheid Wagner

giselheid.wagner@wba.or.at  
<https://www.wba.or.at>  
+43 (0)1 524200013

Giselheid Wagner studierte Germanistik und Romanistik (Lehramt) an den Universitäten Würzburg, Avignon und Padua. Sie dissertierte in Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft an der Universität Bayreuth. Seit 2000 ist sie in der Erwachsenenbildung tätig, zunächst als Trainerin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, ab 2004 im Bildungsmanagement. Giselheid Wagner ist seit 2009 pädagogische Mitarbeiterin der Weiterbildungsakademie Österreich. Neben der Validierungsberatung ist sie für (inter-)nationale Bildungsthemen wie NQR und Validierung zuständig.

# Quality in Validation-Quality Development through Peer Review

Learning from one another on an equal footing

## Abstract

Peer review is a formative evaluation procedure from the field of higher education that can be used to develop quality in the validation process and that has already been successfully tested as part of an Erasmus+ project. The focus is on honest exchange about quality issues and mutual learning on an equal footing. Self-evaluation is combined with external evaluation by peers. This article examines how trustworthy validation procedures are and how validation institutions develop and increase their quality and make it visible to their target audiences and the general public. Individual European initiatives, European-wide efforts and the Austrian validation strategy are considered. Against the backdrop of these reflections, the peer review procedure has proved to be suitable for supporting the new development of validation procedures at the national level, bringing in line the different national procedures, creating more transparency and comparability of validation procedures in Europe and learning from each other. (Ed.)

# Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens

**Lorenz Lassnigg**

Lassnigg, Lorenz (2019): Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Validierung, Bildungspolitik, Erstausbildung, Qualifikationsrahmen, Lernen, Lehren, Bewerten, Prüfen, Ergebnisorientierung

## Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag strengt eine kritische bildungspolitische, forschungs- und theoriegestützte Einordnung der Politiken und Praktiken der Validierung jenes Lernens an, das neben oder außerhalb des formalisierten Lehrens, Prüfens und Zertifizierens zu Ergebnissen führt. Dabei wird das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Erstausbildung beleuchtet und der Finger auf die Rhetorik der „Ergebnisorientierung“ gelegt, die seit dem Aufkommen des „New Public Management“ einen Ankerpunkt auch der Bildungspolitik darstellt. Vertreten wird u.a. die These, dass in der Ergebnisorientierung die Dimension des Prüfens/Bewertens forciert und verstärkt wurde, während Ansätze, die stärker auf die Prozesse Wert legen, (relativ) ins Hintertreffen geraten sind; durch die Standardisierung verschob sich auch die Professionalität vom Lehren zum Testen. Inwieweit – so eine der grundlegenden Fragen des Autors – werden durch das nicht unbedingt notwendige, aber faktisch etablierte enge Zusammenspiel von Qualifikationsrahmen und Validierung in der Erwachsenenbildung fortschrittliche Potentiale der Erwachsenenbildung beiseitegeschoben? Und inwieweit wird als Nebenfolge der Fokus auf Standards-Überprüfungen auch in der Erstausbildung weiter verstärkt, was somit doppelten Schaden anrichtet? Der Beitrag versucht die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen selbst wiederum abstrakten und komplexen Elementen zu betrachten und durch eine erste „systemische“ Zusammenfügung dieser verschiedenen Anhaltspunkte und Bausteine einen vertiefenden bildungspolitischen Diskurs anzuregen. (Red.)

# Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens

Lorenz Lassnigg

Die Erwachsenenbildung, die – soweit sie nicht auf formale Prüfungen oder Zertifikate bezogen war – außerhalb dieser Prüfungsregimes angesiedelt war, wird nun durch die Validierungsbewegung gewissermaßen neu in dieses Regime hineingezogen, indem entsprechende Methoden entwickelt werden (müssen): Die Idee der Bewertung von Lernergebnissen, unabhängig davon, wo sie erworben wurden, erzwingt logisch ein gemeinsames Bewertungsregime aller Bildungsbereiche und verstärkt somit die Bewegung in diese Richtung. Auf Basis der Annahme, dass die Bewertung auf gleiche Weise erfolgen muss, ergibt sich spontan eine Durchsetzung der Verfahren, die es schon im formalen Bildungswesen gibt.

## Einleitung

Dieser Beitrag<sup>1</sup> versucht eine kritische bildungspolitische, forschungs- und theoriegestützte Einordnung der Politiken und Praktiken der Validierung<sup>2</sup> non-formalen Lernens. Der Fokus liegt auf dem Aspekt der Beurteilung und Bewertung (Assessment) von Lernergebnissen. Dabei wird auf das Zusammenspiel von Erwachsenenbildung und Erstausbildung geschaut und der Finger auf die Rhetorik der „Ergebnisorientierung“ gelegt, die seit dem Aufkommen des New Public Management

(NPM) einen Ankerpunkt auch der Bildungspolitik darstellt<sup>3</sup>: Die Aufmerksamkeit soll in der Rhetorik des NPM von den „Inputs“ zu den „Outputs“ und „Outcomes“ verlegt werden, die Prozesse dazwischen („Throughput“) werden gerne vergessen oder heruntergespielt.

Diese Verschiebung ist ein Teilaspekt des „GERM (Global Educational Reform Movement)“ (siehe dazu näher Steiner/Lassnigg 2019; Sahlberg 2016), einer politischen Bewegung oder besser: eines Politikmodells, das man als unheilige Allianz von

---

1 Eine Langfassung des Beitrages ist verfügbar auf <http://www.equi.at/material/valid-lf.pdf>.

2 In der österreichischen Validierungsstrategie non-formalen und informellen Lernens wird der (eher im Französischen verwendete) Begriff „Validierung“ in den Vordergrund gestellt, mit dem Begriff „Anerkennung“ wird der formale (Rechts-)Anspruch betont, daher wird letzterer vorsichtig verwendet. Im englischsprachigen Diskurs finden sich in der Literatur eher die Begrifflichkeiten „Recognition“ oder auch „Assessment“ oder „Accreditation“ (teilweise auch mit nationalen Schwerpunkten und Abwandlungen).

3 Siehe dazu den kritischen Beitrag von Stefan Vater in Ausgabe 32 (2017) des Magazin erwachsenenbildung.at. Nachzulesen unter: [https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/04\\_vater.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/04_vater.pdf); Anm.d.Red.

Bildungspolitik und New Public Management bezeichnen kann. Im Mittelpunkt dieses Politikmodells stehen Standards und deren (externe) Überprüfung, also Prüfungen, Testungen etc. Während vor dieser – durch GERM entfachten – bildungspolitischen „Revolution“ vor allem SchülerInnen und Studierende geprüft wurden (auch Lehrende bis zu ihrer „endgültigen“ Lehrbefugnis), werden nun die AkteurInnen und Institutionen auf allen Ebenen standardisiert, geprüft, getestet, evaluiert, validiert usw. – mit Ausnahme der Instanz, die diese Prozesse in Gang setzt und fördert, der Politik selbst (was auch der Logik des „blinden Flecks“ entspricht).

Dieser auf Beurteilung und Bewertung gerichtete Fokus, der sich in allen Bereichen des Bildungswesens – Erwachsenenbildung, Erst(aus)bildung, Hochschulbildung – geltend macht, ist im österreichischen bildungspolitischen Mainstream-Diskurs von einer intellektuellen Armut im Vergleich zum internationalen Forschungs- und Diskussionsstand geprägt, die jeder Beschreibung spottet.

So halten es Erick Montenegro und Natasha Jankowski (2017) für äußerst fraglich, dass, obwohl die Unterschiede und Anpassungen von Lehr- und Lernmethoden allen bekannt sind, Prüfung und Bewertung für alle Lernenden auf die gleiche Weise stattfinden: *„before we present the concept of culturally responsive assessment, it is useful to unpack an assumption that hinders consideration of diverse learner needs within assessment—that while learners may take multiple paths to and through learning, they must demonstrate their knowledge and skills in the same way“* (Montenegro/Jankowski 2017, S. 5). Um diese Grundannahme, dass die Bewertung auf gleiche Weise erfolgen muss, zu differenzieren, wird zwischen dem Lernen selbst, der Demonstration der Lernergebnisse und der Bewertung dieser demonstrierten Lernergebnisse unterschieden und für die Beachtung unterschiedlicher Möglichkeiten sowohl der Demonstration als auch der Bewertung plädiert. Die Durchsetzung standardisierter summativer

Bewertungsverfahren wirkt jedoch gerade dieser nötigen Differenzierung entgegen. Auf Basis der zitierten Grundannahme setzen sich auch in der Erwachsenenbildung „spontan“ die Verfahren aus der formalen Erstausbildung durch. Dies wird im Folgenden nachgezeichnet.

## Nur durch Prüfen wird gelernt

*Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser,  
reicht aber nicht...*

Die konzeptionelle Unterscheidung von Lehren und Bewerten (siehe dazu ausführlich Lassnigg 2012a, 2012b u. 2014) und der genauere Blick auf das Bewerten machen deutlich, wie wenig die vorhandenen Bewertungspraktiken durch forschungsgestütztes Wissen gesichert sind. In der parlamentarischen Anfragebeantwortung zur wissenschaftlichen Grundlage der jüngsten „Über-Prüfungs-Reform“ verwies der damalige Minister (siehe Faßmann 2018) beispielsweise auf eine OECD-Studie (siehe OECD 2012), deren Thema mit der spezifischen österreichischen „Reform“ nichts zu tun hat und überdies indirekt auch eine Menge an gegenteiligen Befunden enthält.

Überblickt man die diese Debatten begleitende Forschungsliteratur (v.a. in der nicht enden wollenden Glaubensdiskussion über numerische vs. verbale Bewertungen wie auch über die damit verbundene Dichotomie von extrinsischer vs. intrinsischer Motivation), wird ersichtlich, wie sehr der Teufel im Detail steckt und wie schwach, punktuell und bereichsspezifisch teilweise sehr starke Argumentationen durch „Evidenz“ abgestützt sind. So gibt es empirische Evidenz zu Wirkungen von Noten zumeist am Ende der Pflichtschule (9. Schulstufe), fast nicht in der Volksschule (1.-4. Schulstufe). Die jüngsten „Reformen“ im Bereich der Volksschule lassen sich deshalb schwerlich durch Evidenz begründen oder zurückweisen (siehe Steiner/Lassnigg 2019). Beim Hochschulzugang ist die Notwendigkeit der Leistungsselektion auch in der „progressiven“

4 In „Democratic Education“ von Amy Gutmann (1999) ist der Umschlagspunkt von der gemeinsamen Erziehung zur Leistungsselektion eine der entscheidenden Gestaltungsfragen, über die die demokratische Deliberation und Entscheidungsfindung stattfinden müssen (die De-Legitimation dieses Aspekts in den österreichischen Diskursen ist aus dieser Sicht extrem undemokratisch). Auch John Roemer (2009) geht in seiner Konzeption der Chancengleichheit ganz klar davon aus, dass beim Hochschulzugang eine leistungsbezogene Selektion stattfinden muss, um in seiner Sicht, eben die bestgeeigneten KandidatInnen für die herausgehobenen Funktionen/Positionen auszubilden.



Literatur anerkannt<sup>4</sup>; die sozialen Wirkungen hängen jedoch von sehr vielen Faktoren ab: Prüfung oder Testung, lokal oder überregional, schulintern oder -extern etc. (siehe Lassnigg et al. 2007).

Die Literatur zeigt, dass die öffentlich diskutierten Glaubensüberzeugungen zur Wirksamkeit von Leistungsbewertungen auch in der pädagogischen Praxis zum Ausdruck kommen. Wichtige Unterscheidungen sind jene zwischen:

- verstehendem Tiefenlernen vs. zu oberflächlichem „Bulimie“-Lernen<sup>5</sup> führenden „Teaching to the Test“
- zwischen intrinsischer vs. extrinsischer Motivation
- zwischen formativer, das Lernen unterstützender Leistungsbeurteilung vs. summativer Leistungsbewertung zum Zweck der Selektion und
- zwischen normorientiert (nach Gruppenunterschieden normiert) vs. kriterienorientiert (Erfüllung inhaltlicher Standards).

Zu diesen Aspekten gibt es mittlerweile eine umfangreiche Forschung, die die Notwendigkeit der Unterscheidung dieser Aspekte sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der Politik betont und in ihrer Vermischung wesentliche Probleme der Lehr-Lern-Praxis verortet. Diese Fragen können hier nicht vertieft werden (siehe dazu die Langfassung dieses Beitrags mit weitergehenden Literaturverweisen).

Auch in den USA verlaufen ähnliche Auseinandersetzungen nach wie vor äußerst heftig, wobei die GERM-Praxis (externer) standardisierter Testungen eine viel längere und stärkere Tradition hat und in der paradigmatischen „No-Child-Left-Behind (NCLB)“-Politik der 2000er Jahre auch in ausgeprägter Form umgesetzt wurde. Diese Politik, die Sanktionen an die gemessenen Leistungen gebunden hat, ist im Wesentlichen gescheitert; die Probleme werden von daran anhängenden Analysen aufgezeigt. Daniel Koretz (2017) betrachtet in seiner „Testing Charade“ die gesamte Reform als eine Art

natürliches Experiment, um seine Voraussagen der Folgen dieser Assessment-orientierten Reform zu evaluieren. Koretz hatte drei Reaktionen im Schulwesen bzw. seitens der Lehrpersonen vorausgesagt, nämlich Täuschen (cheat), andere Abkürzungen (find other ways to cut corners) oder Versagen (fail) und fand diese noch viel ausgeprägter als erwartet.<sup>6</sup>

## Selektionsfunktion

*Die summative und normorientierte Beurteilung gewinnt die Oberhand –  
Lernergebnisse, Credentialismus  
und positionale Güter*

In der Ungleichheitsforschung wird seit einiger Zeit gefragt, wie die privilegierten Schichten ihre „Bildungsvorteile“ auch beim universellen (Hochschul-) Zugang aufrechterhalten können (siehe Lucas 2001). Die Antwort ist: Die Privilegien werden nicht mehr durch differentielle Zugänge/zusätzliche Beteiligung, sondern durch neue Formen der Differenzierung innerhalb der universellen Beteiligung aufrechterhalten. Diese neuen Formen der Differenzierung lassen sich nicht nur an „Elite-Privatschulen“, „Weltklasse-Universitäten“ etc., sondern auch an der Wahl spezieller Fächer erkennen.<sup>7</sup>

Ein entscheidender Punkt für die steigende Dominanz der Selektionsfunktion und die steigende Dominanz der summativen Bewertung der Lernenden ist die steigende soziale und ökonomische Bedeutung, die spezifischen Abschlüssen aufgrund der zunehmend generellen Verfügbarkeit von Abschlüssen (Credentials) eingeräumt wird. Überspitzt formuliert: Die Inhalte treten in den Hintergrund und die Reihung der Abschluss-BesitzerInnen tritt in den Vordergrund. Der Wert des Abschlusses besteht nicht mehr darin, bestimmte gelernte Inhalte zu repräsentieren, sondern die Stellung in der Rangreihe der BesitzerInnen zu dokumentieren. Das heißt, die AbsolventInnen „positionieren“ sich durch eine möglichst hohe Position in der Rangordnung (was

5 Auch seit den 1970er Jahren von Ronald Dore als CPPF, the schoolboy's mantra: Chew, Pore, Pass, Forget bezeichnet.

6 Siehe auch die Dokumentation eines systematischen Reviews der Literatur zu Assessment und NCLB in der Literaturlatenbank EBSCOhost (<https://www.ebsco.com/products/ebscohost-platform>), Teilmasse Education Research Complete vom Mai 2019 (<http://www.equi.at/material/nclb-rev.pdf>)

7 Siehe hierzu detaillierter die Langfassung dieses Beitrages und die literaturgestützte Diskussion sowie die Auswertungen in Lassnigg/Vogtenhuber 2014, S. 38-41 zu den USA.

gleichzeitig den Wettbewerb zu einem entscheidenden Element des Bildungsgeschehens macht). Schon in seinem Buch „Diploma Disease“ (1976) fragte Ronald P. Dore, welche Auswirkungen diese Zusammenhänge auf die Mikroebene des Lernens und die Motivationen haben: Es sei „krank“, wenn es nicht mehr um die Inhalte des Lernens geht, sondern nur noch um die instrumentelle Verwendung der Abschlüsse. Dore plädiert denn auch zwei Jahrzehnte später für eine Entkoppelung der Bildungsabschlüsse von den Selektionsmechanismen am Arbeitsmarkt bei durchaus rigoroser Prüfungspraxis innerhalb des Bildungswesens (siehe Dore 1997; Little 2006).

Auf dem Hintergrund der „Inhaltsentleerung“ der Zertifikate und Abschlüsse ist die Betonung der Lernergebnisse – eine EU-Bestandsaufnahme spricht vom „shift to learning outcomes“ (siehe Cedefop 2009) – und ihre enge Verbindung mit dem Bedarf v.a. am Arbeitsmarkt in der eingangs angesprochenen politischen Bewegung des „GERM (Global Educational Reform Movement)“ zur Ergebnisorientierung bemerkenswert. Die lernergebnisorientierte Formulierung von Qualifikationen soll zeigen, was inhaltlich „drin ist“, unabhängig davon, wo die Qualifikation erworben wurde. Die Tragfähigkeit dieses Konzepts wird jedoch grundsätzlich bezweifelt (M.Young: a qualification can only ever be a proxy; siehe Lassnigg 2012a u. 2012b): Es kann vielmehr von einem „Lost in Translation“ gesprochen werden.

Die neuere Mainstream-Bildungsökonomie beschäftigt sich im Sog des GERM hauptsächlich mit den Wirkungen summativer Bewertung (die formative ist in den Daten mehr oder weniger nicht vorhanden). Ein zentrales – und für die Politikberatung vermutlich das wichtigste – Ergebnis ihrer rigorosen kausalanalytischen Analysen der internationalen Large-Scale-Assessments (LSAs) besteht darin, dass die Schulen ihre Leistungen am besten autonom erbringen, jedoch nur dann, wenn ihre Aktivitäten durch externe standardisierte Leistungsüberprüfungen begleitet werden – was wiederum das Gewicht dieser Assessments stärkt. Nun hat aber die Auswertung der

sechs PISA-Wellen mit 2 Millionen SchülerInnen in 59 Ländern (siehe Bergbauer/Hanushek/Woessmann 2018) dieses Ergebnis einigermaßen untergraben, ohne dass dies die VerfasserInnen so richtig bemerkt haben.<sup>8</sup> Näher betrachtet wird nämlich sichtbar, dass sich zwar in Ländern mit niedrigem Ausgangswert Effekte unterschiedlicher Testverfahren zeigen, dass diese Unterschiede aber bei höheren Ausgangswerten fast nicht mehr eintreten. So liegt für den (trotz aller Kritik vergleichsweise höheren) Ausgangswert von Österreich der Effekt von externen standardisierten Verfahren fast bei null. Umgekehrt steigt der Effekt von schulinternen nicht vergleichbaren Testungen mit steigenden Ausgangswerten der Länder (entgegen dem bildungsökonomischen Paradigma) leicht an und wird etwa in der Mitte der Verteilung positiv (siehe Steiner/Lassnigg 2019). Das in den hoch-sophistizierten kausalanalytischen Studien der Mainstream-BildungsökonomInnen so stark beschworene und gebetsmühlenartig wiederholte Hauptergebnis löst sich nach ihren eigenen Analysen also in der Komplexität der Lehr-/Lernprozesse auf.

Abschließend zu diesem Punkt kann die Botschaft des Papiers von Thomas Stern (2010 [2002]) unterstrichen werden, dass für die Wirkungen der Leistungsbeurteilung die (evidenz-informierte) Reflexion der Lehrpersonen über ihre Praxis entscheidend ist. Wenn es in der Literatur auch mehr oder weniger heftig umstritten ist, inwieweit durch summative Bewertungen Schaden angerichtet werden kann, so ist es doch gut begründet, dass dies der Fall sein kann, und dass – wie eben der Stier durch das Wiegen nicht schwerer wird – sich die Praxis und das Lernen durch diese Bewertungen nicht einfach von selbst verbessern.

## Validierung in der Erwachsenenbildung

*Von formativer Unterstützung zu summativer Anerkennung – „feindliche Übernahme“...*

Die Auseinandersetzung mit der Validierung von non-formalen und informellen Lernergebnissen ist

<sup>8</sup> Im Abstract wird festgestellt: „We find that the expansion of standardized external comparisons, both school-based and student-based, is associated with improvements in student achievement. [...] By contrast, the introduction of solely internal testing and internal teacher monitoring including inspectorates does not affect student achievement“ (Bergbauer/Hanushek/Woessmann 2018, o.S.).

in Österreich davon geprägt, dass in der QR-Politik<sup>9</sup> von Anfang an in einer Formulierung von drei sukzessiven „Korridoren“ für formales, non-formales und informelles Lernen eine klare Abfolge der politischen Behandlung dieser unterschiedlichen Lernformen festgelegt wurde. Somit wurde die Entwicklung mit dem formalen System begonnen und sollte dann schrittweise in Richtung des informellen Lernens ausgedehnt werden. Dadurch wurde die Aufmerksamkeit von den letzteren Bereichen abgezogen und gleichzeitig auf die summative Bewertung gelenkt.

Seitens der EU wurde die Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse in den frühen 2000er Jahren mit hohem Zeitdruck auf die politische Tagesordnung gesetzt. Die insgesamt schwache Forschungsszene hat nicht realisiert, dass hier die EU auf einen Zug aufgesprungen ist, der sich in der Erwachsenenbildung selbst, aber auch in der Politik bereits seit Jahrzehnten global in voller Fahrt befunden hat (vgl. Allais 2014 sowie die Sammelrezension von Lassnigg in dieser MeB-Ausgabe).

2006, also um die Zeit der Beschlussfassung des EQR (Europäischen Qualifikationsrahmens) ist ein Buch erschienen, das sich ein „Re-theorising“ dieser Thematik zur Aufgabe gesetzt hat (siehe Andersson/Harris 2006). Der Anlass dafür war die Unzufriedenheit der ForscherInnen mit der in der Vergangenheit herausgebildeten Sichtweise zur Anerkennung – das Thema war also mitnichten neu. Wenn man diese Auseinandersetzung näher betrachtet, so war das Neue vielmehr gerade die Bewegung oder der Übergang von der formativen zur summativen Bewertung<sup>10</sup>. Wenn es an den Bedarf nach Re-theoretisierung in den mittleren 2000er Jahren kommt, so wird – bei aller Vielfältigkeit – auf eine dominierende Hauptlinie Bezug genommen. „*RPL (Recognition of Prior Learning; Anm.d.Red.) (and experiential learning more generally) has acquired the status of a ‘social movement’, one that sees itself as ‘progressive’ – even ‘radical’ – in its commitment to social justice. RPL seems to be shrouded in a discourse of righteousness where any critique of practice is taken as a critique of the principles*

*of social justice underpinning that practice [...] practices are often seen as unproblematic and not in need of explanation*“ (Harris 2006, S. 8f.). Diese Publikation, die mit zwei weiteren Bänden (siehe Harris/Breier/Wihak 2011; Harris/Wihak/Van Kleef 2014) als NIACE-Trilogie gesehen werden kann, demonstriert also schon vor mehr als einem Jahrzehnt, kurz vor der Verabschiedung des EQR (Europäischen Qualifikationsrahmens), als hierzulande diese Themen angestoßen durch die Europäische Politik „neu“ aufgetaucht sind, die vorangehenden jahrzehntelangen Erfahrungen und Probleme mit Bewertungs- und Anerkennungspraktiken und ihre Widersprüchlichkeiten im Hinblick auf die Versprechungen der Demokratisierung und der sozialen Integration und Inklusion. „*APEL (Accreditation of prior experiential learning; Anm.d.Red.) is a double-edged phenomena – in one sense it serves to give recognition to informal types of learning (personal experiential learning) and in other respects, because of its formality it can act as a deterrent to processes of social inclusion*“ (Cleary et al. 2002, S. 18).

Die Rekonstruktion zeigt auch, dass in Österreich (und anderen EU-Ländern) die Logik des Diskurses „umgedreht“ wurde, indem die der Politik mit Qualifikationsrahmen vorauslaufenden Erfahrungen mit Anerkennung und Bewertung gewissermaßen gekappt (und auch ignoriert) wurden und der Diskurs um Anerkennung mit dem Qualifikationsrahmen begonnen und folgerichtig in diesen eingepasst wurde. Die Errichtung der sukzessiven „Korridore“ für das formale, non-formale und informelle Lernen in Österreich und die damit politisch vorbestimmte Abfolge hat dies noch verstärkt. In dieser Logik bleibt gar nichts anderes übrig, als die Einordnung in das Formale (siehe zur Reflexion der österreichischen Vorgangsweise Lassnigg 2012b).

In der begrifflichen Konzeptualisierung der österreichischen Validierungsstrategie werden die formativen und summativen Praktiken entsprechend als „logische“ Abfolge eines Kontinuums dargestellt,

9 QR-Politik steht hier für die Politik des Qualifikationsrahmens. Das Magazin erwachsenenbildung.at widmete diesen Entwicklungen bereits eine Ausgabe: Nationaler Qualifikationsrahmen. „Castle in the Cyberspace“ oder Förderung der Erwachsenenbildung? Ausgabe 14, November 2011. Nachzulesen unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>; Anm.d.Red.

10 Im Editorial findet sich eine Synopse dieses Bandes in einer Infobox. Nachzulesen unter: [https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/01\\_lassnigg\\_schindler.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/01_lassnigg_schindler.pdf); Anm.d.Red.

was die Brüche zwischen diesen beiden „Welten“ negiert und die Aufmerksamkeit auf die Instrumentalisierung der formativen Verfahren im Kontext der summativen Verfahren lenkt. Dahinter steht die behauptete Chancengleichheit und Demokratisierung, die die Chance auf formale Anerkennung von nicht anerkannten Kompetenzen verspricht, die jedoch nach den vorhandenen Untersuchungen – wie Chancengleichheit überhaupt – nur in sehr geringem Maße tatsächlich realisiert werden kann (siehe Pielorz/Werquin in dieser MeB-Ausgabe). Den meritokratischen Versprechungen wird in diesem Sinne das – möglicherweise – ermächtigende und emanzipatorische Potenzial der formativen Praktiken geopfert.

Eine spezielle Problematik besteht dabei in der Ausdehnung der Anerkennungsideologie auf das gesamte Spektrum der Kompetenzen, das etwa über die Europäischen Schlüsselkompetenzen abgebildet wird. Das summative Assessment wird dabei über die kognitiven Kompetenzen und beruflichen Qualifikationen auf soziale, emotionale, politische und kulturelle Bereiche ausgedehnt, die bis in die Räume der Meinungs- und Gewissensfreiheit gehen, indem politische und zivilgesellschaftliche Beteiligung oder das „richtige“ und „erfolgreiche“ Verhalten in Gruppen bis zur Selbstdarstellung Gegenstände der summativen Kompetenzerfassung werden. Dies hat Orwell'sche Qualität und ist insbesondere im Zusammenhang mit dem Streben des autoritären Rechtspopulismus nach Macht- und Herrschaftspositionen und der generellen Ausweitung von IT-gestützten Kontrollregimes zu beachten. Besonders pikant wird dieser Aspekt, wenn sich ApplikantInnen aus ohnehin benachteiligten Gruppen dann noch auf eigene – manchmal nicht unbeträchtliche – Kosten diesen Verfahren intimer (Gesinnungs-)Kontrolle unterwerfen, die noch dazu als ermächtigend verkauft werden.

Madhu Singh (2015) betont, dass es Bereiche gibt, auf die die Anerkennung nicht ausgedehnt werden soll und kann (ausdrücklich werden genannt *„those non-formal learning programmes run by civil society organisations which are linked to community-based learning programmes, such as agricultural extension, citizenship education, health, family planning, civic education and mass media“*; Singh 2015, S. 189), und dass das informelle Lernen Qualitäten hat, die sich der Anerkennung entziehen (*„not all learning from*

*non-formal and informal settings can be accredited against a set of predefined criteria, and yet such learning is clearly still important“*; ebd., S. 190). Von einem zunehmenden Verständnis dieser Problematik, das die Autorin feststellt, kann im österreichischen Diskurs keine Rede sein – die Aufmerksamkeit liegt nicht auf der Analyse und Beachtung der Potenziale des informellen Lernens, sondern voll auf der Formalisierung wie beispielsweise in der Aktionslinie zur „Community Education“, aber auch bei der Umsetzung der Aktionslinie zu den lernfreundlichen Arbeitsumgebungen in der LLL-2020-Strategie gesehen werden kann (siehe Lassnigg 2017). Stephanie Allais (2014) (siehe auch Lassnigg 2012a) zeigt, wie die Verknüpfung der Anerkennung mit dem Fokus auf Qualifikationsrahmen und Lernergebnisorientierung die Aufmerksamkeit und Argumentation in Richtung einer neoliberalen Marktorientierung im Sinne eines „ökonomischen Imperialismus“ lenkt.

## Zurück zum Anfang

### *Weitere Verstärkung und private Kommerzialisierung von Assessment in der Erstausbildung*

Sehr vereinfacht gesagt lenkt die „feindliche Übernahme“ der Anerkennung bei Erwachsenen die Aufmerksamkeit weiter auf die Instrumente der summativen Bewertung und verstärkt damit das Gewicht der GERM-Strategien auch in der Erstausbildung. Dies kann durch mehrere Phänomene illustriert werden, in Österreich durch die Grundlinie der im aktuellen Regierungsprogramm skizzierten Politik nach den Konturen der GERM (siehe Steiner/Lassnigg 2019; Lassnigg 2018), in der internationalen Forschung durch die Diskurse über die Beziehung zwischen formativer und summativer Bewertung.

Im Regierungsprogramm wird neben der Verstärkung der traditionellen Pädagogik (numerische Bewertung, Klassenwiederholung, streaming Differenzierung) vor allem die durchgängige Etablierung von (summativen) Testungen und deren lückenlose Verknüpfung mit den Zielvorgaben und curricularen Vorgaben angestrebt, die durch entsprechende Kontrollmechanismen zur Verbesserung der Qualität beitragen sollen. Es wird auch signalisiert, dass diese Instrumentarien als wesentliche Quelle von



formativer Bewertung zur Verbesserung der Praxis dienen sollen (zur Darstellung der Strategie siehe Lassnigg 2018). Die geplante Politik folgt den Ideen von New Public Management und wiederholt in der Vermischung von summativer und formativer Bewertung die fatalen Fehler, die von Harlen und James (1997) bei der Einführung des National Curriculum in England in den späten 1980ern eindrücklich beschrieben werden. In dieser Kritik werden die Unterschiede zwischen den beiden Funktionen betont, indem auf die Begriffe von Tiefenlernen/Oberflächenlernen und kriterien-/normbasierter Referenz aufgebaut wird. Es wird gezeigt, dass durchaus die gleichen „Evidenzen/Fakten“ über die Lernprozesse für beide Funktionen verwendet werden können, aber nicht die gleichen Resultate: Die Resultate müssen unterschiedlich gestaltet werden, einerseits auf die Fortschritte des individuellen Falls bezogen (Validität im Vordergrund), andererseits auf die periodisch oder letztlich zu erreichenden Kriterien bezogen (Reliabilität ist wichtig).

## Politik gegen Pädagogik?

*Die Lernfreundlichkeit und  
Professionalisierung des Lehrens  
und der Lehrenden bleibt auf der Strecke*

Ein entscheidender Punkt der Politik mit ergebnisorientierten Qualifikationsrahmen war die konzeptionelle Trennung der Ergebnisse von den Lehr-/Lernprozessen und den Bildungsinstitutionen. Es sollten vorhandene Kompetenzen erfasst und anerkannt werden, unabhängig davon, wie und wo diese erworben wurden. Damit entsteht automatisch eine mehrfache Konkurrenz zu den Bildungsinstitutionen. Erstens werden die Bemühungen der grundständigen Bildungsinstitutionen abgewertet, wenn ihre Ergebnisse auch ohne diese Bemühungen erworben werden können. Zweitens entsteht durch diese Form der Anerkennung eine zweite Form von „Qualifikationserwerb“ ohne – oder mit reduziertem – Bedarf nach den Leistungen der Bildungsinstitutionen, was ebenfalls eine gewisse Abwertung der weiterbildenden Institutionen bedeutet.

In der Arbeitsmarkt- und Bildungsökonomie hat sich bereits in den 1960er Jahren zwischen den

Versionen der Humankapital-Theorie einerseits und den Versionen von Signal-, Screening- oder Filter-Theorien andererseits ein Diskurs um die Bedeutung der formalen Qualifikationen in den Arbeits- und Bildungsmärkten entwickelt, in dem es um den wirtschaftlichen Wert der formalen Abschlüsse in den Transaktionen zwischen Angebot und Nachfrage geht. Die Humankapital-Theorie betont den Aspekt der wirtschaftlichen Produktivität, der sich in den formalen Bildungsabschlüssen und den damit verbundenen Einkommensdifferenzialen ausdrückt, während die Signal-Theorien den Informationswert der Abschlüsse in den Transaktionen zwischen Angebot und Nachfrage betonen: Die Abschlüsse signalisieren demnach die grundlegenden Fähigkeiten der Individuen und daran anknüpfend ihre Lernfähigkeit, die sich in ihrer Durchsetzungsfähigkeit während der Bildungskarrieren bewährt hat – die konkreten Inhalte werden in dieser Betrachtung als zweitrangig gesehen. Es wird gezeigt, dass im Extremfall dieser Signalisierungseffekt ausreicht, um den wirtschaftlichen Wert des Bildungswesens zu begründen, indem die Arbeitskräfte nach ihren Fähigkeiten in eine Rangreihe gebracht werden, in der jeweils die „besten“ BewerberInnen erkennbar sind und entsprechend ausgewählt werden können. Damit kann vor allem der Wert der allgemeinen formalen Abschlüsse im Arbeitsmarkt begründet werden, der vielfach belegt ist, die Berufsbildung ist in diese Theorien schwerer einzuordnen, da dabei die gelernten Inhalte eine größere Rolle spielen. Die Erfassung der Kompetenzen verstärkt in diesem Diskurs den Aspekt der Produktivität und das Gewicht der Humankapital-Theorie gegenüber den Screening- und Positionierungs-Theorien.

Alternativ und zusätzlich zu diesen beiden konkurrierenden, aber sich nicht ausschließenden Theorien haben sich im Anschluss an die Informationsprobleme und -asymmetrien in den Arbeitsmarkttransaktionen stärker polit-ökonomisch ausgerichtete Ansätze entwickelt, die an den Institutionen der Arbeitsbeziehungen und des Arbeitsvertrages anknüpfen. Hier wird die Lösung der Informationsprobleme weniger im Aufbau von besseren symbolischen Informationssystemen gesucht (mit Qualifikationsrahmen und Lernergebnissen zur Beschreibung), sondern in den Praktiken der AkteurInnen in den konkreten Such- und Transaktionsprozessen, die in erster Linie auf Trial-und-Error in Verbindung

mit den – notwendigerweise unvollkommenen – Signalsystemen beruhen: In der Transaktion haben beide PartnerInnen ein Interesse an Informationszurückhaltung. Ob die Transaktion „passt“ und die beiderseitigen Anforderungen erfüllt werden, zeigt sich erst in der Praxis, und diese Lücke kann auch durch noch so gute Symbolsysteme von Qualifikationen und Lernergebnissen nicht überbrückt werden. Im Diskurs über Lernergebnisse und Qualifikationsrahmen wird betont, dass eine angestrebte Trennung der Ergebnisse von den Institutionen und Prozessen, in denen sie erworben wurden, die Informationsbasis nicht verbessert, sondern wesentlich reduziert (M.Young), und dass darüber hinaus auch die Formulierung von Lernergebnissen auf aggregierter Ebene aufgrund ihrer Komplexität und der Streuung in den Aggregaten sinnlos und fahrlässig ist (T.Hussey) (siehe dazu Lassnigg 2012a).

Ein analoger Vorgang der Verschiebung der Aufmerksamkeit und des Informationsgehaltes auf die Symbolsysteme passiert in der grundständigen Bildung, wenn die Testungen der summativen Bewertung als wesentlicher Steuerungsmechanismus gesehen werden, und insbesondere wenn den Testergebnissen eine eigenständige Wirkung auf die Lehr-Lernprozesse zugeschrieben wird – auch wenn die im Wesentlichen auf Anreiz basierenden Grundideen dieser Steuerungswirkung noch so plausibel erscheinen.

Wenn man also heute – wie im österreichischen Regierungsprogramm – nach wie vor nur von der suggestiven Plausibilität dieser GERM- und NPM-geleiteten Politik ausgeht und ihre Ergebnisse nicht berücksichtigt, so ist dies nicht zu rechtfertigen und in höchstem Maße unverantwortlich.

Aber auch um die Interpretation der unmittelbaren Ergebnisse und die politischen Konsequenzen gibt es heftige Debatten, und auch hier verbirgt sich der Teufel wieder im Detail. Es geht um die Frage, ob hinter unzureichenden Verbesserungen der Testergebnisse die Prinzipien dieser Politik stecken oder nur eine schlechte Umsetzung dieser Politik (schlechte Indikatoren, schlechte Messung, unzureichende Maßnahmen). Zweitens geht es um die Frage, wie die Ergebnisse einer derartig komplexen Politik allein „technisch“ zureichend dargestellt werden können (Datenbasis, Mess- und

Auswertungsverfahren, was vergleicht man?). Und weiters: Wie stehen die (abstrakten) Testergebnisse zu den realen Lehr-/Lernerfolgen und Misserfolgen (Validität, Legitimation, Glaubwürdigkeit)? Wie sind die Testungen in die Lehr-/Lernprozesse eingebettet und welche Reaktionen lösen sie bei den Beteiligten aus (Motivationen, Aktionsmodell: Änderungen in den Praktiken)? Letztere Frage ist zudem die pädagogische Hauptfrage, die von Jürgen Oelkers und Kurt Reusser (2008) intensiv und sehr eindrücklich behandelt wird und als Standardwerk auch zur Evaluierung des österreichischen Regierungsprogramms herangezogen werden sollte.

## **Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick**

In der vorliegenden Argumentation wurde von einer konzeptionellen Unterscheidung der Dimensionen Lehren/Lernen einerseits und Prüfen/Bewerten andererseits ausgegangen, die selbstverständlich zusammenhängen, aber jeweils aus unterschiedlichen Vorgängen, Praktiken, Methoden, Systemen etc. bestehen, die sehr unterschiedlich kombiniert und gewichtet werden können (vgl. Lassnigg 2012a, 20112b u. 2014). Dabei wurde die These vertreten, dass in der Ergebnisorientierung die Dimension des Prüfens/Bewertens forciert und verstärkt wurde, während Ansätze, die stärker auf die Prozesse des Lehrens und Lernens in den Bildungsinstitutionen Wert legen, (relativ) ins Hintertreffen geraten sind; durch die Standardisierung verschiebt sich auch die Professionalität vom Lehren zum Testen. Damit entwickelt sich auch in der Unterscheidung von formativer und summativer Beurteilung eine Dynamik zugunsten des Gewichts der zweiten Form der Beurteilung, was wiederum den Fokus verstärkt auf die Ergebnisse zuungunsten der Prozesse legt. Diese Dynamik spielt sich auch innerhalb der Ansätze und Praktiken der Validierung ab. Dies lässt sich anhand der Literatur in einer längerfristigen Perspektive deutlich zeigen, wobei speziell die Europäische Form der Adoption dieser Politik (Stichwort EQR) eine verstärkende Rolle in Richtung der summativen Bewertungen spielt, was jedoch in Österreich nicht entsprechend reflektiert wird. Auf dem skizzierten Hintergrund ergibt sich eine sich gegenseitig verstärkende Wechselwirkung zwischen der in diesem Sinne ausgeformten Politik der Validierung in der



Erwachsenenbildung einerseits und der Verstärkung der summativen (Über-)Prüfungspraxis in der formalen Erstausbildung andererseits. Auf der Strecke bleiben die durch formative Bewertung unterstützten lernerInnenfreundlichen Lehr-/Lernprozesse im gesamten formalen Bildungswesen.

Dies ist eine komplexe Argumentation, die versucht, Zusammenhänge zwischen den verschiedenen selbst wiederum abstrakten und komplexen Elementen (GERM, Lehren/Lernen, formatives/summatives Prüfen/Bewerten, Lernergebnisse/Standards, formale/non-formale/informelle Bildungs-/Lernformen, Validierung/Anerkennung, Qualifikationsrahmen, Professionalisierung, Erwachsenenbildung/Erst(aus)bildung) zu betrachten. Eine wichtige zugrundeliegende Gesamtfragestellung besteht darin, inwieweit durch das – nicht unbedingt notwendige, aber faktisch etablierte – enge Zusammenspiel von Qualifikationsrahmen und Validierung in der Erwachsenenbildung nicht nur fortschrittliche Potentiale der Erwachsenenbildung beiseitegeschoben werden, sondern – als Nebenfolge – das GERM mit seinem Fokus auf Standards-Über-Prüfung auch in der Erstausbildung weiter verstärkt wird, was somit doppelten Schaden anrichtet.

Die GERM-Politik, die beginnend in den 1980er Jahren sowohl im Gefolge des US-„Nation at Risk“-Diskurses (1983) als auch durch die Thatcher-Regierung und dann in den 2000er Jahren im von über das Parteienspektrum unterstützten „No-child-left-behind-(NCLB)“-Programm der US-Bush-Administration ihren paradigmatischen Ausdruck gefunden hat und schließlich auch im „Dritten Weg“ von den sozialdemokratischen Regimes übernommen wurde (siehe Björklund et al. 2005), hat ihre Versprechen bei Weitem nicht gehalten (siehe zur Evaluierung und Bewertung dieser Politik in verschiedenen Ländern Adamson/Åstrand/Darling-Hammond 2016; Darling-Hammond 2006 u. 2007). Als alternativer Vorschlag zur ökonomisch inspirierten GERM-Strategie kann

der stärker pädagogisch inspirierte prozess- und professionalisierungsorientierte „Vierte Weg“ (siehe Hargreaves/Shirley 2009) gesehen werden, in dem die Lehrenden selbstverständlich auch auf ihre Ergebnisse achten, deren Erfassung aber nicht zum entscheidenden Hebel des Lehrens und Lernens gemacht wird. Dieser Weg wurde in Ontario beschritten – in der Nachfolge von Finnland als beispielhaft hervorgehoben, aber für „ExpertInnenprozeessionen“ doch zu weit entfernt – wird aber in Österreich anscheinend hartnäckig ignoriert oder ist im Diskurs noch nicht angekommen. Auch wird in Österreich entgegen den Empfehlungen aus der Forschung, die formative und die summative Bewertung zu unterscheiden und die formative zu betonen – wie auch bereits in anderen Ländern –, eine Vermischung dieser beiden Formen verfolgt. Die Art und Weise, wie die Validierung von non-formalem und informellem Lernen in Österreich bereits mit dem QR aufgesetzt wurde, hat diese von vorneherein an das formale System gebunden und damit die formativen Potentiale weitgehend vergeben.

Die vorliegenden Ausführungen versuchten zu zeigen, dass die Politik des GERM trotz aller Plausibilität nicht aufgeht. Ein erster Schritt, um die zu erwartenden negativen Folgen zu vermeiden, wäre eine ernste vertiefte Auseinandersetzung mit den Methoden und Folgewirkungen von Assessments. Dies betrifft insbesondere auch die Lehrpersonen. Als weitere Form der Auseinandersetzung mit dieser Politik haben sich in den USA viele zivilgesellschaftliche Organisationsformen entwickelt, die sich mit dem Assessment auseinandersetzen und teilweise auch Verweigerungsaktionen organisiert haben.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

# Literatur

- Adamson, Frank/Åstrand, Björn/Darling-Hammond, Linda (Hrsg.) (2016):** Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge.
- Andersson, Per (2006):** Different faces and functions of RPL: an assessment perspective. In: Andersson, Per/Harris, Judy (Hrsg.): Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE, S. 31-50.
- Andersson, Per/Harris, Judy (Hrsg.) (2006):** Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE.
- Allais, Stephanie (2014):** Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bergbauer, Annika B./Hanushek, Eric A./Woessmann, Ludger (2018):** Testing. CESifo Working Paper No. 7168. Category 5: Economics of Education (July). Online im Internet: [http://www.cesifo-group.de/DocDL/cesifo1\\_wp7168.pdf?eNLIfo-201808](http://www.cesifo-group.de/DocDL/cesifo1_wp7168.pdf?eNLIfo-201808) [Stand: 2019-06-26].
- Björklund, Anders/Clark, Melissa A./Edin, Per-Anders/Fredriksson, Peter/Krueger, Alan (2005):** The Market Comes to Education in Sweden: An Evaluation of Sweden's Surprising School Reforms New York: Russell Sage Foundation.
- CEDEFOP (2009):** The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. Luxembourg: OOEPEC. Online im Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/525/3054\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/525/3054_en.pdf) [Stand: 2019-06-26].
- Cleary, Paula/Whittaker, Ruth/Gallacher, Jim/Merrill, Barbara/Jokinen, Leena/Carette, Martine (2002):** Social Inclusion Through APEL: the Learners' Perspective. Comparative Report (January). Centre for Social and Educational Research. Online im Internet: [https://www.researchgate.net/profile/Jim\\_Gallacher/publication/242182314\\_Social\\_Inclusion\\_Through\\_APEL\\_the\\_Learners%27\\_Perspective/links/5587d6cc08ae71f6ba91748d/Social-Inclusion-Through-APEL-the-Learners-Perspective.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Jim_Gallacher/publication/242182314_Social_Inclusion_Through_APEL_the_Learners%27_Perspective/links/5587d6cc08ae71f6ba91748d/Social-Inclusion-Through-APEL-the-Learners-Perspective.pdf?origin=publication_detail) [Stand: 2019-06-26].
- Darling-Hammond, Linda (2006):** No Child Left Behind and High School Reform. In: Harvard Educational Review 76(4 Winter), S. 642-667.
- Darling-Hammond, Linda (2007):** Race, inequality and educational accountability: the irony of 'No Child Left Behind'. In: Race, Ethnicity & Education 10(3), S. 245-260.
- Dore, Ronald P. (1976):** The Diploma Disease: Education, Qualification and Development. London: Allen & Unwin.
- Dore, Ronald P. (1997):** The Argument of the Diploma Disease: a summary. In: Assessment in Education 4(1), S. 23-32.
- Faßmann, Heinz (2018):** Beantwortung schriftliche parlamentarische Anfrage Nr.1971/J-NR/2018 betreffend Wissenschaftliche Grundlage des Pädagogik Pakets. GZ: BMBWF-10.000/0225-Präs/9/2018 (12.12.2018). Online im Internet: [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/AB/AB\\_01955/imfname\\_726116.pdf](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/AB/AB_01955/imfname_726116.pdf) [Stand: 2019-06-26].
- Gutmann, Amy (1999):** Democratic Education. Revised Edition. With a new preface and epilogue by the author. Princeton: PUP.
- Hargreaves, Andrew/Shirley, Dennis (2009):** The fourth way: The inspiring future for educational change. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, Judy (2006):** Introduction and overview of chapters. In: Andersson, Per/Harris, Judy (Hrsg.) (2006): Re-theorising the recognition of prior learning. Leicester: NIACE, S. 1-30.
- Harris, Judy/Breier, Mignonne/Wihak, Christine (Hrsg.) (2011):** Researching the recognition of prior learning: International perspectives. Leicester: NIACE.
- Harris, Judy/Wihak, Christine/Van Kleef, Joy (Hrsg.) (2014):** Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice. Leicester: NIACE.
- Harlen, W./James, M., (1997):** Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment. In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4(3), S. 365-379.
- Koretz, Daniel (2017):** The Testing Charade: Pretending to Make Schools Better. Chicago: CUP. Kurztext. Online im Internet: <https://www.gse.harvard.edu/news/ed/18/01/testing-charade> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz (2012a):** "Lost in translation": learning outcomes and the governance of education. In: Journal of Education and Work 25(3), S. 299-330.

- Lassnigg, Lorenz (2012b):** "Evidence" about "Outcome Orientation" – Austrian experience with European policies. In: Deitmer, Ludger/Hauschildt, Ursula/Rauner, Felix/Zelloth, Helmut (Hrsg.): The Architecture of innovative apprenticeship. Dordrecht: Springer 2013, S. 281-294. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/ECER09-VIE-proceedings2.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz (2014):** Lernergebnisse zwischen Politik und Pädagogik. Input "Jour Fixe Bildungstheorie/Bildungspraxis" 12.11.2014, Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/wien-lernergebn-jf-pdf.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz (2016):** Competence-based Education and Educational Effectiveness. In: Mulder, Martin (Hrsg.): Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education. Cham, Switzerland: Springer, S. 667-693. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/rs111.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz (2017):** Community Education – Grundlagen, Ziele und Methoden in Österreich. In: Höbsch, Werner/Marxer, Wilfried (Hrsg.): Community Education. Stark durch Bildung, Erasmus+ Projekt Community Education. Benders und Brühl, S. 147-165. Online im Internet: [https://www.liechtenstein-institut.li/contortionist/0/contortionistUniverses/397/rsc/Publikation\\_downloadLink/Community\\_Education\\_2017\\_final.pdf](https://www.liechtenstein-institut.li/contortionist/0/contortionistUniverses/397/rsc/Publikation_downloadLink/Community_Education_2017_final.pdf) [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz (2018):** Austrian government agenda on education - quick presentation and assessment. Presentation at European Semester Indepth session on education, 24. September 2018, Berlaymont, Brussels. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/bxl-austria-edpol-pdf.pdf>; siehe auch: <http://www.equi.at/dateien/rp-2017.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz/Unger, Martin/Vogtenhuber, Stefan/Erkinger, Margot (2007):** Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und Durchlässigkeit des Bildungssystems. In: Badelt, Christoph/Wegschaidt, Wolfhard/Wulz, Heribert (Hrsg.): Hochschulzugang in Österreich. Graz: Grazer Universitätsverlag – Leykam, S. 361-477. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/IHS-Hochschulzugang.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2014):** Das österreichische Modell der Formation der Formation von Kompetenzen im Vergleich. Auswertungen für den PIAAC-ExpertInnenbericht. IHS-Forschungsbericht (Mai), Wien: IHS. Online im Internet: <http://www.equi.at/dateien/IHS-PIAAC.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Little, Angela W. (2006):** The Diploma Disease. In: Clark, D.A.: The Elgar Companion to Development Studies. Edward Elgar Publishing. Online im Internet: <http://anglawlittle.net/wp-content/uploads/2012/06/DiplomaDisease2006.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- Lucas, Samuel S. (2001):** Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. In: AJS 106(6 May), S. 1642-1690.
- Montenegro, Erick/Jankowski, Natasha A. (2017):** Equity and assessment: Moving towards culturally responsive assessment. National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA). Occasional Paper No. 29. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University. Online im Internet: <http://learningoutcomesassessment.org/documents/OccasionalPaper29.pdf> [Stand: 2019-06-26].
- OECD (2012):** Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions. Paris: OECD Publishing. Online im Internet: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en> [Stand: 2019-06-26].
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008):** Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bildungsforschung Band 27. Bonn, Berlin: BMBF. Online im Internet: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsstandards\\_bildungsforschung\\_band\\_27\\_bmbf.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsstandards_bildungsforschung_band_27_bmbf.pdf) [Stand: 2019-06-26].
- Roemer, John E. (2009):** Equality of Opportunity. Cambridge, Mass.: HUP.
- Sahlberg, Pasi (2016):** The Finnish paradox. Equitable public education within a competitive market economy. In: Adamson, Frank/Åstrand, Björn/Darling-Hammond, Linda (Hrsg.): Global Education Reform. How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes. New York: Routledge, S. 110-130.
- Singh, Madhu (2015):** Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters. Heidelberg [u.a.]: Springer Open. Online im Internet: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233655> [Stand: 2019-05-16].
- Steiner, Mario/Lassnigg, Lorenz (2019):** Selektion, Dropout und früher Bildungsabbruch. IHS Policy Brief 2/2019 (April). Online im Internet: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5039/> [Stand: 2019-06-26].
- Stern, Thomas (2010 [2002]):** Förderliche Leistungsbewertung. Ozeps - Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien. Online im Internet: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung\\_stern\\_17212.pdf?61ed9e](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung_stern_17212.pdf?61ed9e) [Stand: 2019-06-26].



Foto: IHS

## Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at  
<http://www.ihs.ac.at>  
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004 und 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB), 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE), 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais (Brasilien), 1998-1999 für die OECD in Finnland (Transition Projekt), 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue), 2010 für die ETF-Turin, 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien, 2011-2016 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere (Finnland). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

# Paradoxical, Unintended Side Effects of Validation of Non-formal and Informal Learning

## Abstract

This article endeavours to classify the policies and practices of validation of learning that have yielded results in addition to or outside of formal learning, testing and certification according to educational policy, research and theory. The interaction between adult education and initial education is examined as well as the rhetoric of “outcome orientation”, which has been a pillar of educational policy since the emergence of New Public Management. One of the hypotheses put forward is that the dimension of testing/assessment is pushed and strengthened by outcome orientation, while approaches that place a greater emphasis on processes are at a (relative) disadvantage; as a result of standardization, the professionalism of teaching has also shifted to testing. The author is concerned with two main questions: To what extent has the progressive potential of adult education been pushed aside by the unnecessary yet established close interaction between qualification frameworks and validation in adult education? And to what extent has this resulted in a further intensification of the focus on the verification of standards in initial education, thereby causing twice the damage? The article attempts to consider the connections between the different abstract and complex elements and to encourage a deeper educational policy discourse by undertaking the first “systemic” combination of these different indications and components. (Ed.)

# Anschlussfähigkeit sicherstellen, Beschäftigungs- und Einkommens- chancen verbessern

## Daten und Fakten zur Anerkennung für Migration, Bildung und Arbeit

**Gudrun Biffl**

Biffl, Gudrun (2019): Anschlussfähigkeit sicherstellen, Beschäftigungs- und Einkommens-chancen verbessern. Daten und Fakten zur Anerkennung für Migration, Bildung und Arbeit.  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.  
Ausgabe 37, 2019. Wien.  
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.  
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Anerkennung, Bildungsabschluss, Arbeitsmarkt, Integration, Ausbildung, Qualifikation, MigrantIn



### Kurzzusammenfassung

Menschen nehmen oft auch Arbeit an, für die sie überqualifiziert sind, für die es allerdings einen Mangel an Arbeitskräften gibt. Knapp 9% der ÖsterreicherInnen (Stand 2015) fühlen sich, so die Autorin in diesem Beitrag, in ihrem Job überqualifiziert, knapp 24% sind es unter den Zugewanderten, die ihre Bildungsabschlüsse außerhalb Österreichs erworben haben. Am höchsten ist die gefühlte Überqualifizierung bei MigrantInnen, die im Ausland eine höhere Schule (AHS/BHS) absolviert hatten (41% gegenüber 14% jener MigrantInnen, die in Österreich ihre Abschlüsse erworben haben). Was die Herkunft anbelangt, ist die Überqualifizierungsquote von Frauen aus den EU-Ländern, die nach 2004 EU-Mitgliedstaaten wurden, mit 38% am höchsten. Der vorliegende Beitrag versammelt aussagekräftige Zahlen, Daten und Fakten zu Fragen einer erfolgreichen Erwerbseinbindung von Menschen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen und beleuchtet hierbei das Zusammenspiel aus Migration, Bildung und Arbeit und die Rolle der Anerkennung. Aufhorchen lassen die Ergebnisse einer Studie für Deutschland, die zeigen konnten, dass sich die Beschäftigungschancen von MigrantInnen um 16,5 Prozentpunkte verbesserten und die Lohnabschlüsse um 15,1% stiegen, wenn sie ihre im Ausland erworbenen Kompetenzen anerkannt bekommen hatten – gegenüber einer vergleichbaren Gruppe von MigrantInnen, die nicht um Anerkennung angesucht hatten oder die Anerkennung bzw. Gleichhaltung noch nicht erhalten hatten. (Red.)

# Anschlussfähigkeit sicherstellen, Beschäftigungs- und Einkommens- chancen verbessern

## Daten und Fakten zur Anerkennung für Migration, Bildung und Arbeit

**Gudrun Biffl**

Besonders wichtig ist, dass auch Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf nicht-formalem und auf informellem Wege erworben wurden, einer Bewertung zugeführt werden. Denn diese Lernformen sind oft das Resultat von Zugangsbarrieren zu formaler (Aus-)Bildung. Eine Nichtanerkennung von Kompetenzen und Fähigkeiten, die sich Menschen auf diese Art angeeignet haben, würde die Benachteiligung dieser Personengruppen fortsetzen. Besonders betroffen sind davon MigrantInnen, aber auch benachteiligte Personengruppen in der Mehrheitsbevölkerung, insbesondere ethnische Minderheiten sowie sogenannte „bildungsferne Personen“.

### Einleitung

Bildungssysteme sind eng mit dem Arbeitsmarkt verwoben. Als Resultat unterschiedlicher organisatorischer oder berufsspezifischer Strukturen des Arbeitsmarktes sind sie in den einzelnen Ländern sehr verschieden. Zudem verändern sie sich im Gefolge des wirtschaftlichen Strukturwandels nach Branchen, Betriebsgröße, technologischen Anforderungen und internationaler Ausrichtung (siehe Allmendinger 1989; Andersen/Van de Werfhorst 2010; Biffl 2002; Bol/Van de Werfhorst 2011).

In Österreich hat der hohe Anteil von Klein- und Mittelbetrieben im Zusammenwirken mit der sozialpartnerschaftlich geprägten Organisation des Arbeitsmarktes dazu beigetragen, dass die berufsorientierte Ausbildung bis heute einen hohen

Stellenwert hat. Daher waren im Schuljahr 2016/17 nur 28% aller SchülerInnen der 9. Schulstufe in einer allgemeinbildenden höheren Schule, während knapp 72% eine berufsorientierte mittlere oder höhere Schule besuchten bzw. eine Lehre absolvierten (siehe Statistik Austria 2018). Da sich die betrieblichen Anforderungen an die Kompetenzen der Arbeitskräfte im Laufe der Zeit ändern, kommt es mit Unterstützung von Betrieben und AbsolventInnen der diversen berufsspezifischen Ausbildungswege fortwährend zu einer Anpassung der Curricula.

Im Gegensatz dazu ist die Lehre in Großbritannien ebenso wie in Frankreich im Gefolge der Industrialisierung und der zunehmenden Bedeutung von Großbetrieben immer unwichtiger geworden. Die Großbetriebe übernahmen die berufsspezifische Ausbildung selbst, während das öffentliche



Bildungssystem verstärkt auf mittlere bis höhere allgemeinbildende sowie universitäre Ausbildung setzte (siehe City&Guilds Group 2015; Duru-Bellat 2008). Bis heute unterscheiden sich die Bildungssysteme international vor allem in der Aufteilung von Allgemeinbildung und berufsspezifischen Bildungswegen. Das hat nicht zuletzt auch Auswirkungen auf die Arbeitslosenquoten von Jugendlichen, da Jugendliche mit einer berufsorientierten Ausbildung im Schnitt rascher einen passenden Arbeitsplatz finden als Jugendliche mit einer allgemeinen Ausbildung. So lag die Arbeitslosenquote der Jugendlichen in Österreich im Jahr 2017 bei 9,8% bei einer gesamtwirtschaftlichen Arbeitslosenquote von 5,6% gegenüber 20,7% in Frankreich (gesamtwirtschaftliche Arbeitslosenquote von 9,5%) und 12,1% im Vereinigten Königreich (gesamtwirtschaftliche Arbeitslosenquote von 4,4%). Gleichzeitig haben es MigrantInnen schwerer, in Ländern mit einer ausgeprägten berufsspezifischen Ausbildung, die meist mit einer hohen Regeldichte des Arbeitsmarktes Hand in Hand geht, einen adäquaten Arbeitsplatz zu finden. So waren einer EU-Pilotstudie (siehe Eurostat 2011) im Jahr 2008 zufolge in Österreich 22% der 20- bis 64-jährigen Bevölkerung unter ihrer Qualifikation beschäftigt, gegenüber 40% der Personen aus Drittstaaten. Im Vergleich dazu entsprach die Überqualifikationsrate im britischen Arbeitsmarkt, der eine geringere Regeldichte aufweist als der österreichische, mit 23% dem Schnitt Österreichs, jedoch war die Überqualifikationsrate der Arbeitskräfte aus Drittstaaten mit 28% deutlich geringer. Ähnliches gilt für Frankreich.

## **Maßnahmen der Europäischen Union zur Förderung der Anerkennung von Qualifikationen**

Um die Erwerbseinbindung von Menschen, die im Ausland ihre Qualifikationen erworben haben, zu fördern, wird Fragen der Anerkennung von Qualifikationen und der Validierung von Kompetenzen in der Europäischen Union zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Dafür ist aber nicht nur die Bestrebung verantwortlich, die „Ressourcen mobiler

Arbeitskräfte“ besser zu nutzen, sondern auch der fundamentale Wandel von Bildungs- und Qualifikationssystemen im Gefolge der Internationalisierung der Bildungs- und Arbeitsmärkte. Daraus resultiert der Bedarf nach mehr Transparenz der Bildungsinhalte, Kompetenzen und Fähigkeiten. Daher ist die EU bestrebt, mittels Richtlinien und Empfehlungen Anerkennungs- und Validierungssysteme in der EU zu etablieren. Sie sind die Voraussetzung dafür, dass nicht nur EU-BürgerInnen ihren Beruf in jedem EU-Mitgliedsland ohne allzu große administrative Hürden und Lohneinbußen ausüben können, sondern dass auch Personen aus Drittstaaten ihre Fähigkeiten entsprechend einbringen können.<sup>1</sup> Dabei kommt neben der Anerkennung von formalen Qualifikationen auch der Validierung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen eine besondere Bedeutung zu. Ein System, das die Qualifikationen und Kompetenzen der erwerbsfähigen Bevölkerung erfasst und gegebenenfalls Nachqualifizierungsmaßnahmen ermöglicht, ist aber nicht nur für MigrantInnen für den Erhalt ihres sozio-ökonomischen Status wichtig, sondern auch für die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft, die im wirtschaftlichen Strukturwandel ihre Qualifikationen laufend an neue Erfordernisse anpassen müssen. Darüber hinaus ist die effektivere Nutzung der Qualifikationen aller Arbeitskräfte dem Wirtschaftswachstum ebenso förderlich wie der Zufriedenheit der Arbeitskräfte.

Besonders wichtig ist, dass auch Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf nicht-formalem und auf informellem Wege erworben worden sind, einer Bewertung zugeführt werden. Denn diese Lernformen sind oft das Resultat von Zugangsbarrieren zu formaler (Aus-)Bildung. Eine Nichtanerkennung von Kompetenzen und Fähigkeiten, die sich Menschen auf diese Art angeeignet haben, würde die Benachteiligung dieser Personengruppen fortsetzen. Besonders betroffen sind davon MigrantInnen, aber auch benachteiligte Personengruppen in der Mehrheitsgesellschaft, insbesondere ethnische Minderheiten sowie sogenannte „bildungsferne Personen“.

Die Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen gewinnt aber auch im Licht der jüngsten

---

<sup>1</sup> Die EU-Berufsanerkennungsrichtlinie 2005/36/EG, novelliert in der Richtlinie 2013/55/EU regelt die berufliche Anerkennung von reglementierten Berufen; die Empfehlung des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C 398/01) dient der Förderung der Transparenz der Kompetenzen.

Zuwanderung von Menschen, die vor Kriegen und Verfolgung aus Ländern mit geringer Alphabetisierungsquote geflohen sind, an Bedeutung. Österreich verzeichnete in den Jahren 2010 bis 2018 rund 100.000 rechtskräftig positiv entschiedene Asylanträge. Eine Beschäftigung bzw. Weiterbildung dieser Menschen, die auf den im Ausland erworbenen Kompetenzen aufbaut, kann nicht ohne die Entwicklung eines transparenten und für den/die Einzelne/n und die Gesellschaft leistbaren Systems der Anerkennung der Kompetenzen erfolversprechend sein.

## Maßnahmen in Österreich

Österreich hat angesichts der zunehmenden Bedeutung der internationalen Mobilität von Menschen Maßnahmen gesetzt, die die Anerkennung und Validierung von Qualifikationen und Kompetenzen erleichtern. Hierzu zählt die Etablierung von Anlaufstellen für die Beratung von Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen (AST) im Jahr 2013; das Anerkennungs- und Bewertungsgesetz (AuBG), das im Jahr 2016 in Kraft getreten ist und ein Recht auf Bewertung etabliert (siehe Kirilova et al. 2016); sowie die Strategie zur Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens aus dem Jahr 2017, die einen strategischen Rahmen für die Weiterentwicklung, Koordination und Vernetzung der Vielzahl an etablierten Angeboten in diesem Bereich vorsieht (siehe BMB/BMWFW 2017). Darüber hinaus wurde schon ab dem Jahr 2012 mit der Initiative Erwachsenenbildung Jugendlichen und Erwachsenen, die in Österreich leben, auch nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase der Erwerb grundlegender Kompetenzen und Bildungsabschlüsse unentgeltlich ermöglicht. All diese Maßnahmen und Initiativen haben einerseits zum Ziel, die Anschlussfähigkeit an (berufliche) Aus- und Weiterbildung sicherzustellen, andererseits die Beschäftigungs- und Einkommenschancen der Betroffenen zu verbessern.

## Resultat der Maßnahmen zur Anerkennung

Was wissen wir derzeit über das Resultat dieser Maßnahmen? Wir wissen, dass im Jahr 2017 österreichweit 7.919 Personen in den Anlaufstellen (AST)

beraten wurden, um 345 weniger als im Vorjahr. Der Großteil kam aus Drittstaaten (61%), viele davon waren Asylberechtigte. Am höchsten war die Zahl der Beratungen für Personen mit akademischer Ausbildung (55%), gefolgt von Personen mit höherer Ausbildung (34%). Wie viele davon eine Anerkennung ihres Bildungsabschlusses erworben haben, ist nicht systematisch erfasst. Die letzten verfügbaren Daten zur Antragstellung stammen aus dem Jahr 2014 (siehe Statistik Austria 2015). Diesen Daten zufolge hatten damals knapp 200.000 ZuwanderInnen im Alter von 15 bis 64 Jahren einen formalen Antrag auf Anerkennung gestellt. Das sind um einige mehr, als die Beratungsdaten erwarten lassen, aber trotzdem nur etwa ein Viertel aller Personen mit ausländischem Bildungsabschluss. Wenn man allerdings bedenkt, dass StaatsbürgerInnen der EU und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) keine Anerkennung benötigen, da ihre Abschlüsse gemäß Anerkennungsrichtlinie automatisch anerkannt werden, reduziert sich die Zahl auf Drittstaatsangehörige im erwerbsfähigen Alter. Die Befragungen von Statistik Austria ergaben, dass über 80% der Anträge anerkannt wurden und dass die Anerkennung zu einem Anstieg der Erwerbstätigenquote geführt hat. Der Großteil der Befragten war der Meinung, einen Job entsprechend der eigenen Qualifikationen zu haben. Jedoch fühlten sich knapp 9% der ÖsterreicherInnen in ihrem Job überqualifiziert und knapp 24% sind es unter den Zugewanderten, die ihre Bildungsabschlüsse außerhalb Österreichs erworben haben. Am höchsten war die gefühlte Überqualifizierung bei MigrantInnen, die im Ausland eine höhere Schule (AHS/BHS) absolviert hatten (41% gegenüber 14% jener MigrantInnen, die in Österreich ihre Abschlüsse erworben haben). Was die Herkunft anbelangt, war die Überqualifizierungsquote von Frauen aus den EU-Ländern, die nach 2004 EU-Mitgliedstaaten wurden, mit 38% am höchsten. Daraus wird ersichtlich, dass Menschen auf der Suche nach Arbeit nach Österreich kommen und auch Arbeit annehmen, für die sie überqualifiziert sind, für die es allerdings einen Mangel an Arbeitskräften gibt. Ob die Arbeitsaufnahme in Österreich mit Blick auf eine längerfristige Niederlassung stattfindet oder ob sie nur als Überbrückung gedacht ist, bis man eine bessere Erwerbsmöglichkeit im Herkunftsland oder in Österreich findet, wäre zu untersuchen.

Wir wissen weiters, dass in der Programmperiode 2015 bis 2017 an der Initiative Erwachsenenbildung

rund 28.100 Personen teilgenommen haben, davon 21.800 an Maßnahmen der Basisbildung und 6.150 an Maßnahmen zum Nachholen eines Pflichtschulabschlusses. Rund 88% der BildungsteilnehmerInnen waren ausländische Staatsangehörige, im Wesentlichen aus Drittstaaten. Die Abschlussquoten waren mit 78% sehr hoch und ein Zeichen großer Lernbereitschaft. Trotzdem ist die Anzahl der AbsolventInnen vergleichsweise gering, gemessen an der Zahl der Menschen, die gemäß PIAAC-Erhebung 2011/12 (siehe Statistik Austria 2013) Bedarf an einer Alphabetisierung (ca. 102.000 Personen) bzw. einer Basisbildung (ca. 141.000 Personen) hätten. Darüber hinaus liegt die Zahl der Personen zwischen 15 und 64 Jahren, die für das Nachholen eines Pflichtschulabschlusses in Frage kämen, gemäß Mario Steiner et al. (2017) bei schätzungsweise 337.000. Auch die Zahl der Beschäftigten, die im Rahmen der Aktion „Du kannst was!“ im Jahr 2018 eine Lehre abgeschlossen haben, ist mit rund 1.100 Personen relativ gering.<sup>2</sup>

## **Was wissen wir über die Rolle der Bildung für die Erwerbsintegration?**

Wir wissen, dass die Erwerbsbeteiligung mit dem Bildungsgrad und der Dauer des Aufenthalts in Österreich steigt. Wie aus Abbildung 1 ersichtlich ist, lag die Erwerbstätigenquote der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung, die in Österreich geboren wurde und höchstens einen Pflichtschulabschluss hat, im Jahr 2017 bei 56%, bei Personen mit mittlerer bis höherer Bildung bei 77% und bei AkademikerInnen bei 89%. Im Vergleich dazu war sie bei Zugewanderten mit einfacher Qualifikation mit 54% etwas geringer als unter den HerkunftösterreicherInnen, allerdings nur infolge des höheren Gewichts von Zugewanderten, die nach dem 16. Lebensjahr zugewandert sind: Bei MigrantInnen, die schon vor dem 15. Lebensjahr nach Österreich gekommen sind und daher zumindest zum Teil österreichische Schulen besucht haben, war sie sogar etwas höher als in der Mehrheitsbevölkerung.

Dieses Muster ist noch ausgeprägter bei MigrantInnen mit mittlerer bis höherer Qualifikation. Wenn sie vor dem 15. Lebensjahr zugewandert sind, lag

ihre Erwerbstätigenquote mit 84% deutlich über der der Mehrheitsbevölkerung von 77%. Wenn sie jedoch nach dem 16. Lebensjahr nach Österreich gekommen sind, fällt ihre Erwerbstätigenquote auf 71% und damit unter die der HerkunftösterreicherInnen. Auch bei den AkademikerInnen wird deutlich, dass die Erwerbsbindung von MigrantInnen, die schon als Kinder oder Jugendliche nach Österreich gekommen sind, deutlich höher ist als die von MigrantInnen, die erst nach dem 16. Lebensjahr zugewandert sind.

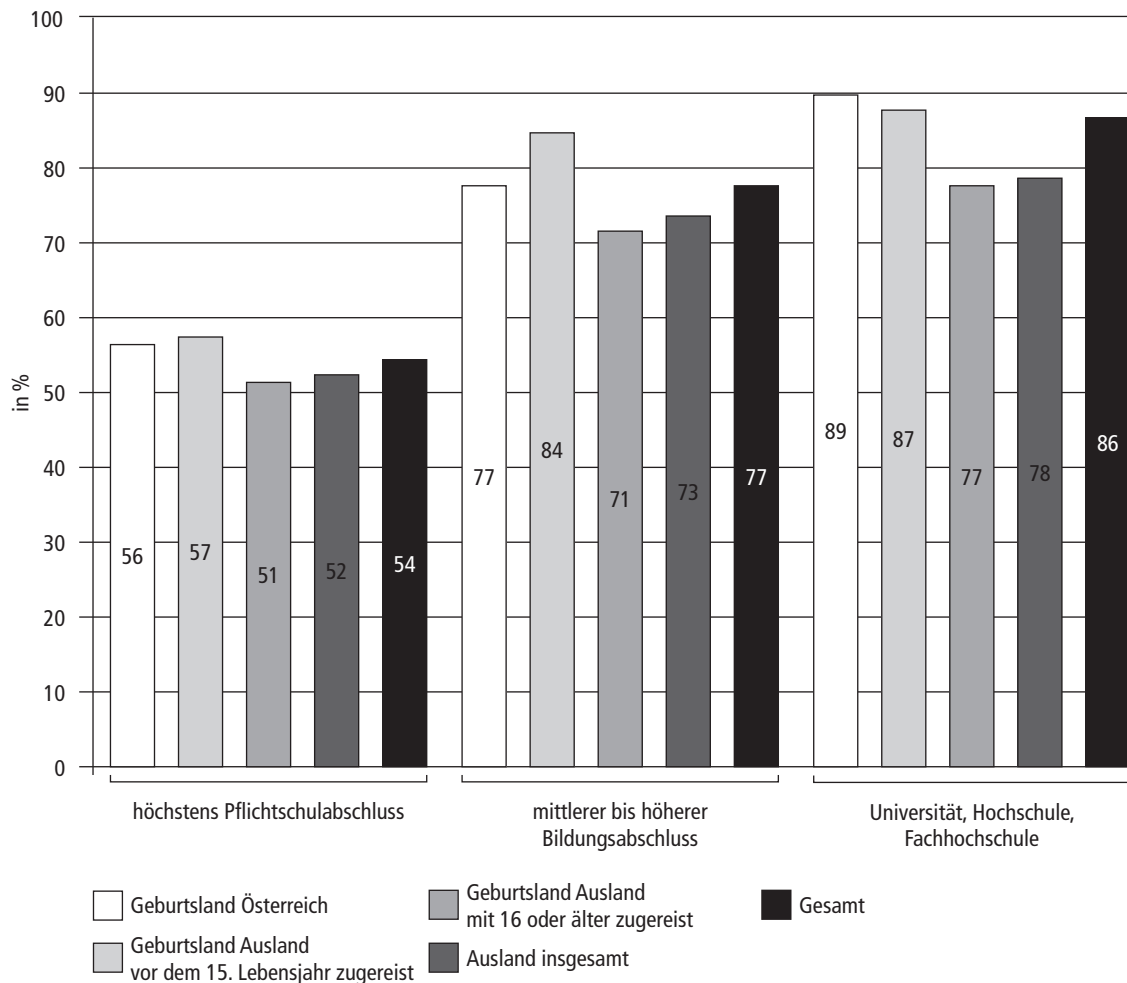
## **Zusammenwirken von Migration, Bildung und Arbeit und die Rolle der Anerkennung**

Zuallererst ist anzumerken, dass MigrantInnen eine bestimmte Rolle im Produktionsprozess spielen. Sie werden nämlich vor allem dort „eingesetzt“, wo zu den gängigen Löhnen und Arbeitsbedingungen ein knappes Arbeitskräfteangebot besteht. Das führt dazu, dass die Bildungs- und Berufsstruktur der MigrantInnen von der der HerkunftösterreicherInnen zumindest vorübergehend abweicht. Jedoch stimmen die Qualifikationen, die das Schulsystem vermittelt, und die Qualifikationen, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden, meist nicht ganz überein. Daher gibt es zu jedem Zeitpunkt eine gewisse Diskrepanz (Mismatch) zwischen den qualifikationsspezifischen Anforderungen eines Jobs und den Kenntnissen der Beschäftigten. Auch wenn man annimmt, dass es einen gewissen Spielraum zwischen den in der Schule erlernten und den im Job benötigten Qualifikationsanforderungen gibt, d.h. eine gewisse Substituierbarkeit von Personen, die verschiedene Ausbildungswege absolviert haben, bleibt doch eine gewisse Diskrepanz zwischen den erlernten und den vom Markt nachgefragten Kenntnissen bestehen. Daraus entsteht ein gewisses Maß der Über- und Unterqualifikation. Von Überqualifizierung spricht man, wenn die tatsächlichen Kenntnisse im ausgeübten Job nicht zur Gänze genutzt werden. Bei Unterqualifizierung ist das Gegenteil der Fall, d.h. die schulischen Kenntnisse reichen nicht aus, um alle Jobanforderungen abdecken zu können; jedoch ist anzunehmen, dass die fehlenden Qualifikationen und

---

2 Mehr dazu unter: <http://www.favooe.at/initiativen/hauptsache-arbeit-du-kannst-was/>

Abb. 1: Erwerbstätigenquote nach Herkunft, Alter bei der Zuwanderung und Bildungsgrad (25- bis 64-Jährige): Stand 2017



Quelle: OECD, Education at a Glance (2018), Table A3.4

Kompetenzen „on the job“ erworben werden können. Diese Annahme ist gerechtfertigt, steigt doch der Anteil der „Unterqualifizierung“ mit dem Alter und der Dauer der Betriebszugehörigkeit, was bedeutet, dass die im Betrieb informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen, die für die Erfüllung der Jobanforderungen notwendig sind, in der Statistik nicht erfasst werden. Der/Die ArbeitgeberIn sieht sich allerdings nicht gezwungen, die für die Ausübung der Tätigkeit übliche Entlohnung zu leisten, quasi als Abgeltung für die betriebspezifischen Nach- und Weiterqualifizierungskosten. Das bedeutet, dass unterqualifizierte Personen einen Lohnabschlag hinnehmen müssen ebenso wie überqualifizierte Arbeitskräfte. Im Fall der Überqualifizierung ist der/die ArbeitgeberIn nicht bereit, für Fähigkeiten und Kompetenzen, die für die Ausübung des Jobs nicht notwendig sind, zu zahlen.

In Österreich lag der Lohnabschlag im Jahr 2016 bei 25- bis 64-jährigen MigrantInnen der 1. Generation mit höchstens Pflichtschulabschluss bei 16%, bei Personen mit mittlerer bis höherer Qualifikation bei 23% und bei AkademikerInnen bei 18% (siehe OECD 2018, Table A4.4).

Warum der Lohnabschlag bei MigrantInnen, auch bei Anerkennung der Qualifikationen, höher ausfällt als bei der Mehrheitsgesellschaft, ist auf eine Vielfalt von Faktoren zurückzuführen; dazu zählen mangelnde Sprachkenntnisse, die die Umsetzung der Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt erschweren, sowie Schwierigkeiten bei der vollen Transferierbarkeit des Wissens und der Kompetenzen vom Herkunftsland auf Österreich. Darüber hinaus profitiert die Mehrheitsbevölkerung vom Verständnis für die

institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen Österreichs sowie dem Zugang zu informellen Netzwerken. Wenn jedoch starke ethnische Netzwerke existieren, können MigrantInnen einen Teil dieser Nachteile ausgleichen, wenn sie in der sog. „ethnischen Ökonomie“ Fuß fassen.

Die Anerkennung der im Ausland erworbenen Qualifikationen ist vor allem deshalb von Bedeutung, weil sie Transparenz und eine Vergleichbarkeit zwischen im Ausland erworbenen Kompetenzen und den Abschlüssen des heimischen Bildungssystems schafft. ArbeitgeberInnen benötigen diese Information insbesondere dann, wenn die Unterschiede zwischen dem Bildungssystem des Herkunftslandes und Österreichs besonders ausgeprägt sind und wenn die Beschäftigungsaufnahme den Nachweis bestimmter Qualifikationen erforderlich macht, wie etwa in den reglementierten Berufen. Herbert Brückner, Albrecht Glitz, Adrian Lerche und Agnese Romiti (2018) weisen an Hand einer Analyse von Daten des deutschen Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) nach, dass sich die Beschäftigungschancen von MigrantInnen um 16,5 Prozentpunkte verbesserten und die Lohnabschlüsse um 15,1% stiegen, wenn sie ihre im Ausland erworbenen Kompetenzen anerkannt bekommen hatten, gegenüber einer vergleichbaren Gruppe von MigrantInnen, die nicht um Anerkennung angesucht hatten oder die Anerkennung bzw. Gleichhaltung noch nicht erhalten hatten. Die Untersuchung zeigte, dass der positive Effekt vor allem eine Folge des Zugangs zu reglementierten Berufen war, die ihnen vor der Anerkennung nicht offenstanden. Der positive Effekt resultierte also im Wesentlichen aus

zwei Faktoren: dem Eintritt in reglementierte Berufe und dem Wechsel von einem nicht-reglementierten in einen reglementierten Beruf. Die Löhne stiegen mit der Dauer der Beschäftigung und konvergierten mit denen der HerkunftsoösterreicherInnen, wenn die Jobanforderungen zur Gänze abgedeckt werden konnten. Diese Forschungserkenntnisse für Deutschland stimmen mit Untersuchungen in Kanada und Australien überein. Das bedeutet, dass die Zugangsregelungen zu Berufen eine gewisse Privilegierung der Berufsgruppe über eine Steuerung des Arbeitskräfteangebots zum Ziel bzw. zur Folge haben, wie Maury Gittleman, Mark Klee und Morris Kleiner (2018) nachgewiesen haben.

Die Anerkennung von Qualifikationen ist allerdings auch für den nicht-reglementierten Arbeitsmarkt nicht ohne Ertrag. Dabei ist festzuhalten, dass hier primär nicht die Beschäftigungsquote steigt, d.h., die MigrantInnen sind auch vor der Anerkennung einer Erwerbsarbeit nachgegangen, allerdings stiegen mit der Anerkennung die Löhne. Das dürfte nicht unabhängig von Kollektivverträgen sein, in denen der Bildungsgrad eine finanzielle Anerkennung erfährt. Der Anerkennung kommt somit auch im nicht-reglementierten Arbeitsmarkt eine wichtige Signalwirkung zu, die zu einer Verbesserung der Einkommenschancen beiträgt.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.



# Literatur

- Allmendinger, Jutta (1989):** Educational Systems and Labor Market Outcomes. In: European Sociological Review 5, S. 231-250.
- Andersen, Robert/Van de Werfhorst, Herman G. (2010):** Education and Occupational Status in 14 Countries: The Role of Educational Institutions and Labour Market Coordination. In: British Journal of Sociology 61, S. 336-355.
- Biffi, Gudrun (2002):** Kosten und Nutzen des Bildungssystems im internationalen Vergleich. In: WIFO-MB 6, S. 397-411.
- BMB/BMWFW – Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017):** Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Online im Internet: <https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.PDF?69ai4p> [Stand: 2019-05-06].
- Bol, Thijs/Van de Werfhorst, Herman G. (2011):** Signals and Closure by Degrees: The Education Effect across 15 European Countries. In: Research in Social Stratification and Mobility 29, S. 119-132.
- Brücker, Herbert/Glitz, Albrecht/Lerche, Adrian/Romiti, Agnese (2018):** Occupational Recognition and Immigrant Labor Market Outcomes. In: SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research 1017, DIW Berlin. Online im Internet: [https://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=diw\\_01.c.612405.de](https://www.diw.de/sixcms/detail.php?id=diw_01.c.612405.de) [Stand: 2019-05-06].
- City&Guilds Group (2015):** The economic benefits of vocational education and training in the UK. Glasgow: City and Guilds.
- Duru-Bellat, Marie (2008):** Recent trends in social reproduction in France: Should the political promises of education be revisited? In: Journal of Education Policy 23(1), S. 81-95.
- Eurostat (2011):** Indicators of Immigrant Integration. A Pilot Study. Eurostat Methodologies and Working Papers. Luxemburg: Europäische Kommission.
- Gittleman, Maury/Klee, Mark A./Kleiner, Morris M. (2018):** Analyzing the Labor Market Outcomes of Occupational Licensing. In: Industrial Relations 57(1), S. 57-100.
- Kirilova, Sofia/Biffi, Gudrun/Pfeffer, Thomas/Skrivanek, Isabella/Egger-Subotitsch, Andrea/Kerler, Monira/Doll, Evelyn (2016):** Anerkennung von Qualifikationen. Fakten, Erfahrungen, Perspektiven. ÖIF-Forschungsbericht. Online im Internet: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/forschungsberichte-alt/anerkennung-von-qualifikationen> [Stand: 2019-05-06].
- OECD (2018):** Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Paris. Online im Internet: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018\\_eag-2018-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en) [Stand: 2019-05-06].
- Statistik Austria (2013):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=661](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=661) [Stand: 2019-05-06].
- Statistik Austria (2015):** Arbeitsmarktsituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich – Modul der Arbeitskräfteerhebung 2014. Wien: Statistik Austria. Online im Internet: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2015\\_stataustria\\_arbeitsmarktsituation\\_von\\_migranten\\_in\\_oesterreich.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2015_stataustria_arbeitsmarktsituation_von_migranten_in_oesterreich.pdf) [Stand: 2019-05-06].
- Statistik Austria (2018):** Bildung in Zahlen 2016/17. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria. Online im Internet: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=508](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=508) [Stand: 2019-05-06].
- Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Kuschej, Hermann/Egger-Steiner, Michaela/Metzler, Barbara (2017):** Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung. Research Report des IHS im Auftrag des BMB, Wien. Online im Internet: [https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endbericht\\_Evaluierung\\_IEB\\_IHS\\_lekt.pdf](https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endbericht_Evaluierung_IEB_IHS_lekt.pdf) [Stand: 2019-05-06].

## Weiterführende Links

- Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen (AST):** <https://www.anlaufstelle-erkennung.at/anlaufstellen>
- „Du kannst was!“:** <http://www.favoee.at/initiativen/hauptsache-arbeit-du-kannst-was>
- Infrastruktureinrichtung Sozio-oekonomisches Panel (SOEP):** <https://www.diw.de/de/soep>
- Initiative Erwachsenenbildung:** <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das>





Foto: Mediensdienst.com,  
Foto Wilke

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Gudrun Biffl

gudrun.biffl@donau-uni.ac.at  
<http://www.gudrun-biffl.at>  
+43 (0)664 8153583

Gudrun Biffl war zwischen 2008 und 2017 Inhaberin des Lehrstuhls für Migrationsforschung an der Donau-Universität Krems und Leiterin des Departments für Migration und Globalisierung. Zwischen 2010 und 2015 war sie Dekanin der Fakultät Wirtschaft und Globalisierung. Von 1975 bis 2009 war sie als Wirtschaftsforscherin am Österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO) tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen neben der Migrationsforschung im Bereich Arbeitsmarkt, Bildung, Gender, Industrielle Arbeitsbeziehungen und Institutionenwandel sowie arbeitsbedingte Krankheiten. Biffl ist seit 1976 Mitglied der Expertengruppe für Migration bei der OECD, seit 2009 Mitglied des Statistikrates (2009-2015 Vorsitz-Stellvertretung, seither Vorsitzende), Mitglied des Expertenrates für Integration des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres sowie Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Sir Peter Ustinov Instituts zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen.

## Guaranteeing Compatibility, Improving Employment and Income Opportunities

Data and facts on recognition for migration, education and work

### Abstract

People often take jobs for which they are overqualified but for which there is labour scarcity. According to the author, nearly 9% of Austrians (as of 2015) see themselves as overqualified for their job and nearly 24% of migrants who received their education abroad. The feeling of being overqualified is highest among migrants who completed the equivalent of upper secondary school (AHS/BHS) abroad (41% as opposed to 14% of migrants educated in Austria). The overqualification rate of women from countries that became members of the EU after 2004 is the highest at 38%. This article gathers meaningful facts, figures and data on issues related to the successful labour market integration of people who have acquired qualifications abroad and examines the interaction between migration, education and work and the role recognition plays. The findings from a study of Germany call for attention. They indicate that the employment opportunities of migrants improved by 16.5 percentage points and wages rose by 15.1% once the competences acquired abroad were recognized – relative to a control group of migrants who had not requested recognition or whose qualifications had not yet been recognized or declared to be equivalent. (Ed.)

# Validierung als Bildungsmanager an der Universität Paris I Panthéon Sorbonne

## Ein erfolgreicher Selbstversuch

**Franz Fuchs-Weigl**

Fuchs-Weigl, Franz (2019): Validierung als Bildungsmanager an der Universität Paris I Panthéon Sorbonne. Ein erfolgreicher Selbstversuch.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Universität, Validierung, Kompetenzanerkennung, Zulassung, Frankreich, Europäischer Qualifikationsrahmen



## Kurzzusammenfassung

Berufliche Erfahrungen für formale Qualifikationen anzuerkennen, ist in Österreich ein noch junger Ansatz. Länder wie Frankreich haben hier bereits einen reichen Methoden- und Erfahrungsschatz gesammelt. Gilt diese Vorreiterrolle aber auch für universitäre Abschlüsse? Der Autor des vorliegenden Praxisbeitrages begab sich 2018 nach Frankreich an die Universität Paris Sorbonne, um auf dem Wege der Kompetenzanerkennung im Sinne eines Selbstversuchs einen Universitätsabschluss zu erlangen – etwas, was in Österreich (noch) nicht möglich ist. Neben den einzelnen Stationen auf dem Weg zur universitären Validierung als Bildungsmanager und dem sehr persönlichen Einblick in die für den Abschluss aufgewendeten Ressourcen vermag der Beitrag vor allem eines zu illustrieren: Alle Beteiligten ziehen aus dem Validierungsprozess Gewinn. Die beteiligten Universitäten beschäftigen sich durch die Validierung verstärkt mit der Vermittlung praktischen Wissens und Handlungswissens und interessieren sich stärker für die reale Arbeit. Die beruflich hochqualifizierten BewerberInnen erreichen nicht nur einen partiellen Abschluss oder gar einen Hochschulabschluss, der ihnen andernfalls verwehrt geblieben wäre, sondern verknüpfen ihre Berufspraxis und Erfahrungen wieder verstärkt mit relevanten Theorien. (Red.)

# Validierung als Bildungsmanager an der Universität Paris I Panthéon Sorbonne

## Ein erfolgreicher Selbstversuch

**Franz Fuchs-Weigl**

Am 19.11.2018 erwarb ich auf dem Wege der Kompetenzanerkennung an der Sorbonne in Paris den Universitätsabschluss „DURIF“ (Diplôme d'Université Responsable en Ingénierie de Formation). Es handelt sich dabei um eine französische Qualifikation auf Bachelorniveau für den Beruf Bildungsmanagement. Voraussetzung dafür sind die Zulassung durch die Universität, die Erstellung eines Dossiers und dessen „Verteidigung“ vor einer Jury. Der Gesamtprozess von der Erstberatung bis zum Abschluss dauerte gut eineinhalb Jahre. Ich war an der Sorbonne der erste fremdsprachige Ausländer, der eine Kompetenzanerkennung bzw. eine VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) durchlief.

In Frankreich muss fast jede Qualifikation (eine der wenigen Ausnahmen ist z.B. das Medizinstudium) auf zwei Wegen zugänglich sein: regulär durch das Absolvieren entsprechender Ausbildungen und alternativ durch die Anerkennung erworbener Kompetenzen. Eine Kombination aus beiden Modellen ist möglich und die Regel (vgl. République Française 2018, S. 141ff.). Die Kompetenzanerkennung in Verbindung mit einer weiterführenden Fortbildung ist gerade für Menschen 40+ oft der einzige realistische Weg, einen Studienabschluss zu erlangen. In Österreich ist die Kompetenzanerkennung bei Hochschulabschlüssen derzeit noch nicht möglich. Mit meinem Abschluss in Frankreich auf dem Wege der Kompetenzanerkennung wollte ich zeigen, mit welcher Methode dies grundsätzlich gelingen kann.

### Vorgeschichte

Berufserfahrung für formale Qualifikationen anzuerkennen, ist ein wichtiger Meilenstein für das lebensbegleitende Lernen und die Beteiligung an Weiterbildung. Der Ansatz ist in Österreich relativ neu. Die Projekte „Du kannst was!“ der Arbeiterkammern Oberösterreich, Salzburg, Niederösterreich und Burgenland sowie die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) stellen große Innovationen dar. Andere Länder wie Frankreich verfügen hier bereits über viel mehr Erfahrung, die wir uns zu Nutze machen können. Als Projektpartner im Erasmus+ Projekt „Transnational Peer Review for quality assurance in Validation of Non Formal and Informal Learning (VNFIL) Extended“ (Laufzeit Oktober 2015 bis Juli 2018) erhielt ich Einblick in zehn Einrichtungen aus

sieben Ländern. Bei einem Peer Review lernte ich im Februar 2017 in Dijon den französischen Ansatz der Validierung als Peer bzw. Auditor näher kennen. Hier entsprang die Idee, eine französische Validierung im Selbstversuch zu durchlaufen.

## Grundlagen

Die Grundidee der Validierung besteht darin, Kompetenzen sichtbar zu machen, mit einem Standard bzw. formalen Bildungsabschluss zu vergleichen und anzuerkennen. Grundlage dafür ist die Empfehlung des Europäischen Rates vom 20. Dezember 2012 (2012/C 398/01) (siehe Rat der Europäischen Union 2012). Den Mitgliedstaaten wird darin empfohlen, bis zum Jahr 2018 entsprechende nationale Regelungen zu schaffen. Ein national koordiniertes Erfassen und Sichtbarmachen dieser Kompetenzen soll den Erwerb ganzer Qualifikationen oder zumindestens von Teilen davon ermöglichen. Ziel ist es, dadurch erhöhte Beschäftigungssicherheit, gesteigerte Mobilität und eine höhere Teilnahme am lebensbegleitenden Lernen zu erreichen. Setzen alle Länder ihre Ausbildungssysteme zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) in Beziehung, werden die Qualifikationen überdies vergleichbar (siehe Europäische Kommission 2008). Hierzulande besteht dazu mit der „Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich“ (siehe BMB/BMFWF 2017) seit kurzem ein maßgebliches Grundsatzdokument.

### Vier Schritte zur Anerkennung

Die Empfehlung des Europäischen Rates benennt vier Schritte zur Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens (vgl. Rat der Europäischen Kommission 2012, S. 5):

Identifizierung der Lernergebnisse: In der Regel wird in einem Erstgespräch geklärt, welche Kompetenzen eine Person auf nicht-formalem oder informellem Weg erzielt hat.

Dokumentation der Lernergebnisse: Im zweiten Schritt werden für diese Kompetenzen „Beweise“ gesammelt. Dazu gehören beispielsweise Schul- und Kurszeugnisse, Dienstzeugnisse, Arbeitsproben usw.

Bewertung der Lernergebnisse: Die nachgewiesenen Kompetenzen werden nun mit einem „Standard“ verglichen. Ein solcher Standard ist eine definierte Qualifikation (z.B. ein Lehrabschluss).

Zertifizierung: Wenn die bewerteten Kompetenzen einer Qualifikation entsprechen, wird ein formaler Abschluss ausgestellt (z.B. ein Lehrabschluss oder ein Universitätsabschluss).

## Von der Theorie zur Praxis in Frankreich

In Frankreich nennt man die Kompetenzanerkennung „Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)“. Im Jahr 2017 waren in Frankreich 10.864 Qualifikationen im „Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)“ eingetragen (vgl. République Française 2018, S. 140). Dieses Verzeichnis entspricht unserem im Aufbau befindlichen Nationalen Qualifikationsrahmen (siehe NKS 2019). Zudem regeln sowohl das Bildungsgesetz (Code de l'éducation – art. L122-7, 2008) als auch das Arbeitsgesetz (Code du travail – art. L900-1, 2008) den Rechtsanspruch auf die Validierung erworbener Erfahrungen. Der Leitsatz auf dem zentralen Webportal für die Validierung in Frankreich bringt Ziel und Anspruch des Ansatzes gut auf den Punkt: *„Jede Person, unabhängig von Alter, Nationalität, Status und Bildungsniveau, die über mindestens ein Jahr Erfahrung in direktem Zusammenhang mit der Zertifizierung verfügt, kann eine Validierung (VAE) beantragen. Diese Zertifizierung, bei der es sich um ein Diplom, einen Titel oder eine Bescheinigung über die berufliche Qualifikation handeln kann, muss im Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) registriert sein“*<sup>1</sup> (Ministère du Travail 2018, S. 1; Übers.d.Verfas.).

<sup>1</sup> Im französischen Original: «Toute personne, quels que soient son âge, sa nationalité, son statut et son niveau de formation, qui justifie d'au moins 1 an d'expérience en rapport direct avec la certification visée, peut prétendre à la VAE. Cette certification qui peut être un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle doit être inscrite au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).»

## Der Validierungsprozess zum Bildungsmanager an der Sorbonne in der Praxis

### Schritt 1: Identifizierung meiner Lernergebnisse

Nach dem Peer Review bei CIBC Bourgogne bot mir mein französischer Kollege Didier Handouche an, mich kostenlos im Rahmen der dafür vorgesehenen regionalen Erstanlaufstelle CIBC über meine Möglichkeiten einer Validierung meiner Berufserfahrung als Bildungsmanager zu beraten. Nach zwei Beratungseinheiten per Telefon und E-Mail im Mai 2017 präsentierte mir mein Berater sieben mögliche Berufsabschlüsse innerhalb des französischen Nationalen Qualifikationsrahmens (RNCP) auf Bachelor- und Masterniveau an sieben verschiedenen Universitäten in Frankreich, die zu meiner Berufserfahrung passten. Ich entschied mich für ein Universitätsdiplom für Bildungsmanagement: „Diplôme d'Université Responsable en Ingénierie de Formation (DURIF)“ an der Sorbonne. Ausschlaggebend waren für mich drei Gründe:

- Ein Abschluss auf Niveau 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens (Bachelorniveau) schien mir wegen der sprachlichen Herausforderung eher erreichbar zu sein als ein Master.
- Das Curriculum dieser Qualifikation deckte sich fast vollständig mit meiner Berufserfahrung, was die Aussicht auf eine vollständige Validierung bot.
- Paris ist gut erreichbar und die Sorbonne sehr renommiert.

### Schritt 2a: Dokumentation der Lernergebnisse – Antragstellung

Im August 2017 stellte ich den Antrag auf eine Kompetenzanerkennung (Dossier de Pré-Orientation) an der Universität (siehe Fuchs-Weigl 2017). Der Antrag bestand aus: dem Antragsformular, meiner Beschreibung der relevanten beruflichen Laufbahn, einem Motivationsschreiben, meinem Lebenslauf, einer Passkopie, Zeugnissen und Dienstzeugnissen. Der Antrag musste in französischer Sprache eingereicht werden. Hier kam es gleich zur ersten positiven Überraschung: Bei den Zeugnissen durfte

ich die Übersetzung ganz unbürokratisch selber vornehmen.

Bereits Ende September 2017 erhielt ich die administrative Zulassung (Avis de recevabilité administrative) und Mitte Oktober die Bestätigung der pädagogischen Machbarkeit (Avis de recevabilité pédagogique). An der Sorbonne wurde die Antragstellung von der Abteilung für Fortbildung (Formation continue) abgewickelt. Diese Abteilung zeichnete sich danach auch für die Begleitung meines Dossiers und die Organisation der Jury verantwortlich.

Im Jänner 2018 unterzeichnete ich den Vertrag, der meine Inskription an der Universität, meinen Anspruch auf Betreuung durch eine/n UniversitätsmitarbeiterIn im Ausmaß von 20 Stunden, die Möglichkeit der Teilnahme an KandidatInnen-Workshops und die Gebühr regelte. Für SelbstzahlerInnen betrug der Kostenbeitrag EUR 1.200. Daraufhin erhielt ich den Leitfaden für die Kompetenzanerkennung (Guide VAE), der alle nötigen Arbeitsschritte beschrieb, sowie das kompetenzbasierte Curriculum der Ausbildung DURIF (siehe Hémar 2018). Chantal Hémar, pädagogische Mitarbeiterin und Verantwortliche für die Weiterbildungsangebote, stand mir als Betreuerin äußerst kompetent und umsichtig bei der Erstellung meines Dossiers zur Seite. Am Anfang mussten bereits alle Zeugnisse eingereicht werden (Ausbildungsnachweise, Dienstzeugnisse). Lediglich die Arbeitsproben bzw. von mir erstellte Arbeitsdokumente (z.B. Analysen, Ausbildungspläne, Kursprogrammplanung, Stellenbeschreibungen, einschlägige Abschlussarbeiten aus Weiterbildungen etc.) aus meiner Berufspraxis kamen erst später im Zuge der Erstellung des Dossiers dazu und wurden im Anhang beigelegt (annexe illustrative). Das Dossier beinhaltete die Beschreibung der relevanten Berufspraxis, die ausführliche Darstellung der Kompetenzen und den Abgleich mit dem kompetenzbasierten Curriculum der angestrebten Qualifikation.

### Schritt 2b: Dokumentation der Lernergebnisse – das Dossier

Das Dossier umfasste in meinem Fall – ohne Anhänge – 75 Seiten (siehe Fuchs-Weigl 2018). Vorweg: Die Dokumentation der Lernergebnisse durch die Erstellung des Dossiers war methodisch, rational und individuell.

Tab. 1: Aufbau des Dossiers im Überblick

Bestandteile des Dossiers (75 Seiten, ohne Anhänge, inkl. Inhaltsverzeichnis, Abbildungsverzeichnis etc.)		Umfang
le parcours	Überblick über die relevante Berufspraxis	7 Seiten
les expériences significatives	Überblick über die maßgeblichen Erfahrungen	2 Seiten
les grandes parties/ les empois	die konkrete Beschreibung von Beispielen beruflicher Erfahrungen und ihre Bilanzierung in Bezug auf erworbene Kenntnisse, Kompetenzen und persönliche Eigenschaften	51 Seiten
le tableau récapitulatif	Abgleich zwischen erworbenen (= Erfahrung) und erforderlichen Kompetenzen (= Standard)	5 Seiten
conclusion	Resümee und Reflexion des Prozesses und der Ergebnisse	3 Seiten
bibliographie	verwendete Literatur bzw. Literaturverzeichnis	3 Seiten
Anhang (annexe)		Umfang
le tableau d'autopositionnement	Inventar der relevanten Berufspraxis, Aus- und Weiterbildungen	23 Seiten
annexes obligatoires	sämtliche Bestätigungen, Zeugnisse und Nachweise	75 Seiten
annexes illustratives	Beispieldokumente aus der Berufspraxis und aus einschlägigen Weiterbildungen (Kursprogrammplanung, Abschlussarbeiten, Stellenprofile, Analysen, Strategien, Planungsdokumente etc.)	329 Seiten

Quelle: Fuchs-Weikl 2018

Am Anfang meines Dossiers stand die Hypothese, dass ich als Kandidat vermutete, die im Curriculum der Ausbildung DURIF beschriebenen Kompetenzen durch meine Berufserfahrung erworben zu haben. Als Vorarbeit erstellte ich ein Inventar der relevanten Berufspraxis, der Aus- und Weiterbildungen (Le tableau d'autopositionnement). Darin identifizierte ich jene Erfahrungen, die maßgeblich sind (les expériences significatives). Diese „Identifizierung relevanter Erfahrungen“ ist in gewissem Sinne ein Aushandlungsprozess. Im „tableau d'autopositionnement“ wiederholen sich bestimmte Kompetenzen. Ich ging diese Selbstbeschreibung gemeinsam mit meiner Betreuerin durch und identifizierte jene Bereiche, in denen Kompetenzen wiederholt vorkamen und die sich gleichzeitig mit dem Curriculum deckten. Wir benötigten dafür zwei kürzere Skype-Besprechungen und einige E-Mails.

Im ersten Kapitel des Dossiers erfolgte ein Überblick über die relevante Berufspraxis und die maßgeblichen beruflichen Erfahrungen (le parcours). Außerdem ordnete ich die eigene Laufbahn in die institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Geschichte der Erwachsenenbildung, Rolle der Sozialpartner und des AMS) ein und stellte zusätzlich einen Vergleich mit der Situation in Frankreich her.

Danach kam die Kompetenzanalyse. Dafür beschrieb ich sieben konkrete berufliche Erfahrungen aus vier Beschäftigungsverhältnissen und illustrierte sie durch ausführliche Beispiele: Diese umfassten jeweils die Darstellung der Ausgangssituation, die wesentlichen Schritte und Handlungsstränge und eine Bilanz der Aktionen. Besonders wichtig war an dieser Stelle, die gesetzten Handlungen und Überlegungen mit einer relevanten Theorie zu verknüpfen. Hier entstanden tatsächlich auch aus meiner Sicht ein großer Erkenntnisgewinn und ein Transfer zwischen Theorie und Praxis: ein absoluter Mehrwert dieser Form der Validierung!

Nach jedem beschriebenen Beispiel wurden von mir die erworbenen Kenntnisse (connaissances) und Kompetenzen (savoir-faire) und die eingesetzten persönlichen Eigenschaften (qualités personnelles) bilanziert. Ich verknüpfte die Kenntnisse mit entsprechender Literatur und sicherte sie so theoretisch ab.

### Schritt 3a: Bewertung der Lernergebnisse im Dossier durch den Kandidaten

Am Schluss fasste ich alle erworbenen Kompetenzen nochmals zusammen und stellte sie dem



Abb. 1: Beispiele signifikanter Berufserfahrungen im Dossier

**Beschäftigung 1: Bildungsmanager, 2000-2007**

- Aktivität 1a: Teilnahme an einer AMS-Ausschreibung<sup>2</sup>
- Aktivität 1b: Die Gestaltung eines Modulsystems für Vorbereitungslehrgänge auf die Lehrabschlussprüfung

**Beschäftigung 2: Leiter des Kundenservices, 2007-2010**

- Aktivität 2a: Personalentwicklung

**Beschäftigung 3: Verkaufsleiter Kursprogramm, 2010-2014**

- Aktivität 3a: Organisation der Beratung und des Verkaufsteams
- Aktivität 3b: Die Neugestaltung der Kursprogrammplanung

**Beschäftigung 4: Bildungsreferent in der Arbeiterkammer Salzburg, seit 11/2014**

- Aktivität 4a: Die Einführung von Workshops für Schulklassen
- Aktivität 4b: Das Verfassen des regionalen Bildungsmonitors für Salzburg

Quelle: Fuchs-Weigl 2018

kompetenzbasierten Curriculum (siehe Hémarð 2018) in Form einer tabellarischen Aufstellung gegenüber (le tableau récapitulatif). Hier entsteht der Abgleich zwischen erworbenen und erforderlichen Kompetenzen. In meinem Dossier umfasste der Abgleich zwischen den erworbenen und den im Curriculum geforderten Kompetenzen eine Tabelle über fünf Seiten (siehe Ausschnitt in Tab. 2).

Im letzten Kapitel zog ich ein Resümee und reflektierte den Prozess und die Ergebnisse (conclusion). Die Anhänge umfassten Zeugnisse (annexes obligatoires) und Arbeitsproben (annexes illustratives) sowie das „tableau d'auto-positionnement“.

### **Schritt 3b: Bewertung der Lernergebnisse im Dossier durch die Jury**

Das Dossier reichte ich sowohl elektronisch als auch in Papierform, und zwar in fünffacher Ausfertigung für vier Jurymitglieder und die Universität, ein. Zwischen Einreichung und Präsentation lagen dann ca. 1,5 Monate, um den Jurymitgliedern ausreichend

Zeit zu geben, meine Unterlagen zu studieren und den Abgleich zwischen den von mir dargestellten Kompetenzen und dem kompetenzbasierten Curriculum nachzuvollziehen. Am 19. November 2018 fanden schließlich die Präsentation und die Verteidigung des Dossiers vor der Jury statt. Die vierköpfige Jury setzte sich zusammen aus zwei Vertretern von zwei Universitäten und zwei Vertretern des Berufsstandes bzw. Praktikern. Meine Betreuerin, Chantal Hémarð, war zwar anwesend, jedoch nicht Mitglied der Jury. Die Jurymitglieder stellten konkrete Fragen bezogen auf mein Dossier, zu meiner beruflichen Praxis und zu den Rahmenbedingungen in Österreich. Es entwickelte sich ein sehr interessantes Fachgespräch.

### **Schritt 4: Zertifizierung**

Die Zusammensetzung und Aufgaben der Jury sind im „Code de l'Éducation“ in den Artikeln R613-37 geregelt. Die Jury setzt sich aus UniversitätsvertreterInnen und VertreterInnen des Berufsstandes zusammen. Sie kann als Ergebnis drei Resultate

<sup>2</sup> Unter der Aktivität 1a beschrieb ich eine große AMS-Ausschreibung, für die ich ein Konzept erstellt hatte. Ich gewann die Ausschreibung und konnte die Maßnahme durchführen. Hier verknüpfte ich mein Praxisbeispiel mit der dazugehörigen Theorie. Dafür verwendete ich vorwiegend die Literatur von französischen Autoren wie Sandra Enlart und Cecilia Mornata, welche die Grundlagen und die Vorgangsweise bei Ausschreibungen behandeln (siehe Enlart/Mornata 2006), und von Alain Meignant, der ein Grundsatzwerk über Bildungsmanagement verfasst hat (siehe Meignant 2003).

Tab. 2: Zuordnung/Gegenüberstellung der erworbenen Kompetenzen und des kompetenzbasierten Curriculums

Aktivitäten und Aufgaben (auf Basis des Curriculums DURIF)	D1: Bedarfsanalyse	
Beschäftigungen (im Dossier beschrieben), in denen ich diese Aufgabe ausgeführt habe	1a	x
	1b	x
	2a	x
	3a	x
	3b	
	4a	x
	4b	x
Erworbene Kompetenzen		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Beschreibungen der Kundenbetreuer/innen (Berater/innen) in die Planung einbeziehen</li> <li>• Situationsanalyse</li> <li>• die Arbeitssituation meines Teams und die Lage der Gesamtorganisation diagnostizieren</li> <li>• Berufsbilder verwenden, um die Stellenprofile zu analysieren und zu vergleichen sowie Ausbildungspläne zu erstellen</li> <li>• Die Anforderungen der LehrerInnen, den Zweck von Exkursionen in den Lehrplänen und die Bedarfe der SchülerInnen analysieren</li> <li>• Relevante Daten und Statistiken sichten und analysieren</li> <li>• Individuelle und kollektive Anforderungen an Ausbildungen analysieren</li> </ul>

Quelle: Fuchs-Weigl 2018, S. 67ff.

feststellen: vollständige Anerkennung, teilweise Anerkennung (mitsamt Weiterbildungsempfehlung) oder Ablehnung. In meinem Fall wurde mir das Universitätsdiplom vollständig mit der Anmerkung „très bien“ zuerkannt.

Abb. 2: Jury, Betreuerin und Kandidat am 19.11.2018, Paris, v.l.n.r.: Arnaud Pellissier Tanon (Université Paris 1 Panthéon Sorbonne), Hugues Lenoir (Université Nanterre), Franz Fuchs-Weigl, Chantal Hémard (Univ. Paris 1 Panthéon Sorbonne), Frank Savann (EPALE France), Tomas Sprlak (CIBC Bourgogne)



Quelle: Foto by Françoise Stefanov/Sorbonne

## Was können wir von Frankreich lernen?

Der Indikator für Lebenslanges Lernen des EUROSTAT weist für Frankreich eine merklich höhere Weiterbildungsbeteiligung als für Österreich aus. Für 2016 zum Beispiel waren es 18,6% in Frankreich und 14,4% in Österreich (vgl. Statistik Austria 2016, S. 75). Die Rahmenbedingungen für Weiterbildung und insbesondere für Validierung sind in Frankreich klar geregelt. In den 2000er Jahren waren es das Gesetz über die „soziale Modernisierung“ (2002) und das „Gesetz vom Mai 2004 über lebenslanges Lernen“, die sehr interessante Neuerungen brachten (siehe Ardouin/Lacaille 2009): Im ersten Gesetz findet sich auch die „Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)“. Das zweite Gesetz schuf das individuelle Recht auf Ausbildung (le Droit Individuel de Formation/DIF) von 20 Stunden pro Jahr, kumuliert über 6 Jahre mit einer mindestens 50%igen Unterstützung durch die ArbeitgeberInnen. Darüber hinaus wurde u.a. das Prinzip eines verpflichtenden MitarbeiterInnengespräches inkl. Weiterbildungsplanung im Zweijahresrhythmus geregelt (entretien d'évaluation professionnelle) und ein Ausbildungspass (passeport formation) eingeführt.

Die Finanzierung der Weiterbildung und der Validierung wird in Frankreich durch sozialpartnerschaftlich verwaltete Weiterbildungsfonds (Organismes paritaires collecteurs agréés/OPCA) bzw. zukünftig durch die „Opérateurs de compétences (Opco)“ unterstützt. ArbeitnehmerInnen verfügen über ein persönliches Ausbildungskonto (Compte personnel de formation/CPF) und erhalten eine finanzielle Unterstützung in der Höhe von 500 EUR (800 EUR für unqualifizierte ArbeitnehmerInnen) pro Jahr bei einem maximalen Gesamtbetrag von 5.000 bzw. 8.000 EUR (siehe Le Monde 2018).

Insbesondere für die französischen Universitäten ergeben sich durch die Validierung neue Betätigungsfelder und Chancen. Die Universitäten beschäftigen sich verstärkt mit der Vermittlung von praktischem Wissen und Handlungswissen. Sie interessieren sich stärker für die reale Arbeit und für die Schaffung von Kompetenzen und Qualifikationen (vgl. Lenoir 2009, S. 3). Die Validierung führt zudem zu einer Kompetenzerweiterung des Universitätspersonals, das sich so neue Kompetenzen für die Begleitung von KandidatInnen, für den Blick auf berufliche Laufbahnen, für die Evaluierung von Berufserfahrung sowie für die Tätigkeit in Juries aneignet (vgl. ebd., S. 8). Anlässlich des Besuches

einer Validierungsmesse in Brüssel im Juni 2018 hat mir zudem eine Mitarbeiterin der Universität Le Mans beschrieben, dass die Validierungstätigkeiten wie eine Forschungs- und Entwicklungsabteilung wirken.

## Persönliches Resümee

Als persönliches Resümee bleibt mir festzuhalten, dass ich ca. 150 Stunden Freizeit für die Erstellung des 75-seitigen Dossiers sowie für die Zusammenstellung aller Unterlagen eingesetzt und EUR 1.200 investiert habe. Dafür habe ich nette, sehr offene und kompetente Menschen in Frankreich kennengelernt, mein Berufsbild reflektiert und theoretisch fundiert, mein Französisch ziemlich verbessert und insgesamt äußerst spannende Erfahrungen gemacht. Der europäische Kontext macht es für mich möglich, in Frankreich auf dem Wege der Validierung ein Universitätsdiplom zu erlangen, das mir in Österreich aufgrund fehlender Angebote derzeit verwehrt ist. Professor Lenoir, ein Mitglied „meiner“ Jury hat übrigens darauf verwiesen, dass es in Frankreich auch möglich ist, etliche Dokortitel über Validierung zu erwerben, und dass ich das ruhig publik machen soll ...

# Literatur

**Ardouin, Thierry/Lacaille, Sylvain (2009):** L'évolution du champ de la formation. In: L'audit de formation. Dunod.

**BMB/BMWF – Bundesministerium für Bildung/Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017):** Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich. Online im Internet: <https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.PDF> [Stand: 2019-05-24].

**Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP):** Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Online im Internet: <http://www.rncp.cnpc.gouv.fr> [Stand: 2019-05-24].

**Enlart, Sandra/Mornata, Cecilia (2006):** Cencevoir des dispositifs de formation d'adulte. Université de Genève.

**Europäische Kommission (2008):** Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online im Internet: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf) [Stand: 2019-05-24].

**Fuchs-Weigl, Franz (2017):** Dossier de PRE-ORIENTATION (DPO). Salzburg (= unveröff.).

**Fuchs-Weigl, Franz (2018):** Dossier VAE. Diplôme Universitaire Responsable en Ingénierie de Formation (DURIF). Salzburg (= unveröff.).

**Hémar, Chantal (2018):** Référentiel certification Paris I FCPS DURIF. Paris: Université Paris I Panthéon Sorbonne.

- Le Monde (2018):** Le Monde: Le projet de loi «avenir professionnel» . Online im Internet:  
[https://www.lemonde.fr/emploi/article/2018/08/01/le-projet-de-loi-avenir-professionnel-definitivement-adopte-par-le-parlement\\_5338446\\_1698637.html?xtmc=opca&xtcr=2](https://www.lemonde.fr/emploi/article/2018/08/01/le-projet-de-loi-avenir-professionnel-definitivement-adopte-par-le-parlement_5338446_1698637.html?xtmc=opca&xtcr=2) [Stand: 2019-05-24].
- Le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) (2019):** Diplôme d'université d'Ingénierie de Formation (DU).  
Online im Internet: <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=1644> [Stand: 2019-05-24].
- Lenoir, Hugues (2009):** VAE, compétences et Jury Universitaire. Online im Internet:  
<http://www.hugueslenoir.fr/validation-des-acquis-de-lexperience> [Stand: 2019-05-24].
- Meignan, Alain (2003):** Manager la formation. 6e édition. Rueil-Malmaison: éditions liaisons.
- Ministère du Travail (2018):** Le portail de la validation des acquis de l'expérience. Online im Internet: <http://www.vae.gouv.fr>  
[Stand: 2019-05-24].
- NKS – Nationale Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich (2019):** Nationaler Qualifikationsrahmen. Online im Internet:  
<https://www.qualifikationsregister.at> [Stand: 2019-05-24].
- Rat der Europäischen Union (2012):** Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften (2012/C 398/1). Online im Internet:  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29> [Stand: 2019-05-24].
- République Française (2018):** La formation professionnelle. Annexe au projet de loi de finances pour 2019. Online im Internet:  
[https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance\\_publique/files/files/documents/jaunes-2019/jaune2019\\_formation\\_professionnelle-W.pdf](https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/files/documents/jaunes-2019/jaune2019_formation_professionnelle-W.pdf) [Stand: 2019-05-24].
- Statistik Austria (2016):** Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: Statistik Austria.
- Université Paris I Panthéon Sorbonne – Formation Continue (2018):** Guide VAE. Paris (= unveröff.).
- Université Paris I Panthéon Sorbonne (2018):** Notification de décision VAE. Paris (= unveröff.).

## Weiterführende Links

- „Du kannst was!“ (Burgenland): <http://www.dukannstwas-bgld.at/index.php>
- „Du kannst was!“ (Niederösterreich): [https://noe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/zweiterbildungsweg/du\\_kannst\\_was.html](https://noe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/zweiterbildungsweg/du_kannst_was.html)
- „Du kannst was!“ (Oberösterreich): <http://www.dukannstwas.at>
- „Du kannst was!“ (Salzburg):  
[https://sbg.arbeiterkammer.at/beratung/bildungundjugend/2bildungsweg/Projekt\\_Du\\_kannst\\_was\\_.html](https://sbg.arbeiterkammer.at/beratung/bildungundjugend/2bildungsweg/Projekt_Du_kannst_was_.html)
- Peer Review VNFIL extended: <https://www.peerreview.work>
- Weiterbildungsakademie Österreich: <https://wba.or.at/de>



Foto: K. K.

## Mag. Franz Fuchs-Weigl

Franz.Fuchs-Weigl@ak-salzburg  
<http://www.ak-salzburg.at>  
+43 (0)662 8687-423

Franz Fuchs-Weigl studierte Volkswirtschaft in Innsbruck und an der ESC Nantes Atlantique (Frankreich). Er ist zertifizierter Erwachsenenbildner und schloss jüngst eine Ausbildung zum Systemischen Coach am BFI Salzburg ab. Derzeit arbeitet er als Bildungsreferent in der Arbeiterkammer Salzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen u.a.: Erasmus und ESF-Projekte, darunter auch die Organisation der Bildungsberatung und die Förderung und Qualitätsentwicklung des Validierungsprojektes „Du kannst was!“, und die Organisation von Workshops für Schulen, vor allem zur Berufsorientierung sowie zur wirtschaftlichen und politischen Bildung. Zuvor war er 14 Jahre lang am BFI Salzburg tätig. Nebenberuflich führt er seit 2016 Audits im Auftrag des Qualitätssicherungsverfahrens/Qualitätsentwicklungsverfahrens der Arbeitsgemeinschaft Salzburger Erwachsenenbildung durch und ist Gutachter für den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR).

# Validation as an Educational Manager at the University of Paris I Panthéon Sorbonne

## A successful self-experiment

### Abstract

In Austria, an approach that recognizes job experience as a formal qualification is still new. Countries such as France have already gathered a treasure trove of methods and experiences. Are they also pioneers in terms of university degrees? In 2018 the author of this article proceeded to earn a university degree at Sorbonne University in France as part of a self-experiment along the path to competence recognition – something that is not possible in Austria (yet). In addition to describing the individual stations along the path to university validation as an educational manager and providing a very personal glimpse into the resources expended for the degree, the article manages to illustrate one thing above all: All participants benefit from the validation process. Through the validation process, the participating universities are increasingly concerned with imparting practical knowledge and are more interested in real work. The highly qualified applicants not only complete part or even all of a university degree that they would have otherwise been barred from achieving but also forge stronger links between their practical work and experiences and related theories. (Ed.)

# Universitätszulassung auf Basis non-formal und informell erworbener Kompetenzen

**Roland Humer, Filiz Keser Aschenberger und Brigitte Hahn**

Humer, Roland/Keser Aschenberger, Filiz/Hahn, Brigitte (2019): Universitätszulassung auf Basis non-formal und informell erworbener Kompetenzen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://www.erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Hochschulzugang, Durchlässigkeit, akademische Weiterbildung, inklusive Hochschulbildung, Kompetenzerhebung, Assessment, Bildungsmanagement



## Kurzzusammenfassung

An der Donau-Universität Krems ist der Zugang zu Universitätslehrgängen mit Masterabschluss nicht auf Personen mit akademischem Erstabschluss beschränkt. Wie aber können non-formal und im Arbeitskontext erworbene Kompetenzen der StudienwerberInnen auf eine transparente Art und Weise validiert und anerkannt werden? Und vor allem: Wie gestaltet sich der Studienverlauf dieser Studierendengruppe und erweist sich der erworbene Masterabschluss letztlich auch als karriereförderlich? Der vorliegende Beitrag gibt detaillierte Einblicke in die Zulassungsprozesse der Donau-Universität Krems, in die Zusammensetzung der Studierendengruppe und diskutiert die Ergebnisse einer Befragung von AbsolventInnen. Auch wird ein Blick auf den Masterlehrgang Bildungsmanagement und dessen Studierende geworfen. Hier zeigt sich, dass überproportional viele Studierende ohne Erstabschluss den Lehrgang in Mindeststudiendauer abschließen konnten, ganz besonders jene ohne Matura. Auch profitieren AbsolventInnen ohne akademischen Erstabschluss in ihrer Berufslaufbahn stärker von einem Studium. (Red.)



# Universitätszulassung auf Basis non-formal und informell erworbener Kompetenzen

**Roland Humer, Filiz Keser Aschenberger und Brigitte Hahn**

Validierung, Anerkennung, Anrechnung und Qualifikationsrahmen kennzeichnen ein durchlässiges Bildungssystem. Die Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) fasst unter Durchlässigkeit die Möglichkeit, dass LernerInnen einfach zwischen unterschiedlichen Bildungsarten (z.B. wissenschaftlicher Bildung und Berufsbildung) sowie Bildungsniveaus (z.B. von der Lehre oder höheren Schulen in Hochschulen) wechseln können (vgl. Cedefop 2012, S. 1). Durchlässigkeit ermöglicht den LernerInnen, ihre Vorkenntnisse – seien sie formal, non-formal oder informell, in Schulen, am Arbeitsplatz oder in der Freizeit erworben worden – mitzunehmen und darauf aufzubauen (vgl. ebd., S. 2).

An der Donau-Universität Krems (DUK) werden im Sinne dieser Durchlässigkeit non-formal und im Arbeitskontext erworbene Kompetenzen von StudienwerberInnen schon seit vielen Jahren validiert und anerkannt. Die Idee, informell und non-formal erworbene Kenntnisse bei der Zulassung zum Studium anzuerkennen, ist keineswegs eine Novität. Wolfgang Müskens und Sonja Lübben (2018) verweisen etwa auf die sogenannte „GI Bill“, die in den USA den Heimkehrern aus dem Zweiten Weltkrieg einen Zugang zu Hochschulen ermöglicht hatte, und auf die „Accreditation of Prior Learning-Systeme (APL-Systeme)“ an englischen Hochschulen ab den 1980er Jahren (siehe Müskens/Lübben 2018).

Die Donau-Universität Krems ist eine öffentliche Hochschule und verfolgt damit einen

gesellschaftlichen Auftrag, der soziale Durchlässigkeit, Diversität und Gleichstellung umschließt. Der Fokus auf wissenschaftliche Weiterbildung und damit auf die Arbeit mit Studierenden, die zum überwiegenden Teil Berufserfahrungen mitbringen, führt zu einer ständigen Auseinandersetzung mit diesen Vorerfahrungen. Im Zuge dessen hat die Donau-Universität Krems schon vor vielen Jahren beschlossen, den Zugang zu ihren Universitätslehrgängen mit Masterabschluss nicht nur auf Personen mit akademischem Erstabschluss einzuschränken. Für StudienbewerberInnen mit nicht traditionellen, individuellen (Aus-)Bildungs- und Erwerbsbiografien wurden Assessmentverfahren entwickelt, die es ermöglichen, die außerhalb des formalen Bildungsweges erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen und bei der Beurteilung der Eintrittskompetenz zu berücksichtigen.

Grundlange sind:

Universitätsgesetz § 51 (2) 23: „Mastergrade in Universitätslehrgängen sind jene international gebräuchlichen Mastergrade, die für die Absolventinnen und Absolventen jener Universitätslehrgänge festgelegt werden, deren Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen mit Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen entsprechender ausländischer Masterstudien vergleichbar sind.“

Universitätsgesetz § 70. (1): Die Zulassung zu den außerordentlichen Studien setzt den Nachweis der allfälligen im Curriculum eines Universitätslehrganges geforderten Voraussetzungen voraus.

Auch auf nationaler und internationaler Ebene votieren die bildungspolitischen Zielsetzungen (z.B. die Bologna-Erklärung und ihre Folgedokumente bzw. die LLL:2020-Strategie in Österreich) seit mehr als einem Jahrzehnt für mehr Durchlässigkeit. Nicht zuletzt, da mit „*dem Sichtbarmachen und dem Wertschätzen von Kompetenzen der Lernenden [...] neue Lernwege (und Potentiale) erschlossen werden*“ (Kil 2016, S. 4) können, die im Sinne der Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit von wesentlicher Bedeutung sind. In der „Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ ist nachzulesen: „*Sowohl im Rahmen des Europäischen Hochschulraumes (Bologna-Prozess) als auch auf nationaler Ebene wird die soziale Dimension in der Hochschulbildung seit längerem als eine der angestrebten Prioritäten definiert. Im Communiqué von London (2007) einigten sich die Mitgliedsstaaten auf das gemeinsame Ziel, dass Studierende bei Zugang, Teilhabe und Abschluss der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollten*“ (BMWF 2017, S. 1). Hierfür gilt es, wie 2009 im Leuven-Communiqué betont, die Zugänglichkeit, die Qualität der Leistungserbringung und die Informationstransparenz zu gewährleisten: „*Erfolgreiche Strategien für das lebenslange Lernen müssen auch grundlegende Prinzipien und Verfahren zur Anerkennung von Vorkenntnissen umfassen, die auf Lernergebnisse abstellen und nicht danach unterscheiden, ob*

*Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen über formelle, nicht formelle oder informelle Lernpfade erworben wurden*“ (Leuven-Kommuniqué 2009, S. 3<sup>1</sup>).

## Assessmentverfahren zur Bewertung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Bei der Zulassung der Studierenden setzt die Donau-Universität Krems Konzepte zur Validierung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen um und hat hierfür qualitätsgesicherte Verfahren entwickelt und implementiert. Das Assessmentverfahren zur Überprüfung der Eintrittskompetenzen, d.h. die Überprüfung, ob von den BewerberInnen die im Curriculum festgelegten Zulassungsvoraussetzungen erfüllt werden, ist ein Teil des Zulassungsverfahrens. Das Verfahren wird gestützt durch klare Richtlinien, Vorgaben, Anweisungen und Dokumentenvorlagen für die BewerberInnen, damit diese ihre Vorerfahrungen und Kompetenzen im Bewerbungsportfolio möglichst umfassend darstellen können, sowie durch Leitfäden für die Lehrgangseleitungen, Gesprächsleitfäden, Prozessvorgaben und durch Einschulung und Coaching der für das Assessmentverfahren zuständigen Personen. Ferner gibt es ein Allgemeines Assessmentverfahren für die gesamte Universität (AAV), das im Prinzip bei allen Lehrgängen Anwendung findet. Dieses Allgemeine Assessmentverfahren hat zwei Ausdifferenzierungen (AAV-A und AAV-B): AAV-A für die Überprüfung der Eintrittskompetenzen/Zulassungsvoraussetzungen für Certified Programs (CP), Akademische Programme (AE) und Master-Programme (tertiärer Erstabschluss vorhanden) und AAV-B für die Überprüfung der Eintrittskompetenzen/Zulassungsvoraussetzungen für Master-Programme (gleichzuhaltende Qualifikation), wenn der/die BewerberIn über keinen akademischen Erstabschluss (zumindest Bachelor) verfügt.

Allgemeines Assessmentverfahren A (AAV-A): Die Überprüfung der Eintrittskompetenzen für die Zulassung in Kurzprogramme (sogenannte Certified Programs und Akademische Programme) sowie Master-Programme (für BewerberInnen mit bereits vorhandenem tertiärem Abschluss

1 Nachzulesen unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Leuven\\_communique\\_2009.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf)

zumindest auf Bachelor-Niveau) basiert auf formalen Qualifikationen und Nachweisen, die von den Studierenden mit den Bewerbungsunterlagen (Bewerbungsportfolio) zu übermitteln sind. Diese Nachweise sind Zeugnisse aus formalen Bildungsabschlüssen sowie Nachweise der Berufstätigkeit (Dienstzeugnisse und/oder Versicherungsauszüge). Aufgrund dieser formalen Nachweise lässt sich feststellen, ob die Zulassungsvoraussetzungen des Curriculums erfüllt werden. Ein Letter of Intent (Motivationsschreiben der/des Studierenden) und CV (Curriculum Vitae) sowie ein Aufnahmegespräch haben einen informellen, ergänzenden Charakter.

Allgemeines Assessmentverfahren B (AAV-B): Wenn sich Personen, die über keinen akademischen Erstabschluss verfügen, für die Zulassung im Master-Programm bewerben, wird bei diesen Personen bei der Überprüfung der Eintrittskompetenzen beurteilt, ob sie Kompetenzen nachweisen können, die einem Bachelor-Niveau gleichzuhalten sind. Für diese Fälle wurde das Allgemeine Assessmentverfahren um Verfahrensschritte und erforderliche Nachweise erweitert, damit Bachelor-Kompetenzen sichtbar gemacht und beurteilbar werden. Als Beurteilungskriterien werden die Deskriptoren gemäß EQR/NQR (Europäischem Qualifikationsrahmen/Nationalem Qualifikationsrahmen) verwendet. Dieses erweiterte Allgemeine Assessmentverfahren B wird als „Individuelle Zulassung aufgrund gleichzuhaltender Qualifikation“ bezeichnet und ist das allgemeingültige Mindest-Assessmentverfahren bei der Zulassung von Personen aufgrund „gleichzuhaltender Qualifikation“. Das Verfahren beginnt ebenso wie AAV-A mit der Vorlage der Bewerbungsunterlagen (Bewerbungsportfolio), wobei den Studierenden vermittelt wird, besonders auf die Sichtbarmachung ihrer non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu achten, die im CV und im Letter of Intent dargestellt werden sollen. An erster Stelle steht die Beurteilung der formalen Qualifikationen und Nachweise, die von den Studierenden mit den Bewerbungsunterlagen (Bewerbungsportfolio) zu übermitteln sind. Diese Nachweise sind Zeugnisse aus formalen Bildungsabschlüssen sowie Nachweise der Berufstätigkeit. Weiters werden CV, Letter of Intent und weitere Nachweise (Aus- und Weiterbildungen, Arbeits-, Projektbeschreibungen etc.) hinsichtlich des Sichtbarwerdens einer Bachelor-Äquivalenz anhand der EQR/NQR-Deskriptoren als Beurteilungskriterien

gesichtet. Wenn aufgrund der eingereichten Nachweise und Unterlagen eine Bachelor-Äquivalenz erkennbar wird, erfolgt eine Einladung zu einem Aufnahmegespräch. Das Aufnahmegespräch (Bewerbungsgespräch) wird von der Lehrgangsleitung geführt und sollte das Bild über die Fähigkeiten und Interessen des/der Bewerbers/Bewerberin, die im Bewerbungsportfolio sichtbar werden, abrunden, offene Fragen klären und die vorhandenen Kompetenzen transparent machen. Für das Aufnahmegespräch wird ein Gesprächsleitfaden eingesetzt, der die Bereiche Motivation und Ziele, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (NQR-Niveau VI), Anforderungen und Selbstorganisation abdeckt. Als Resümee aus den mit den Bewerbungsunterlagen übermittelten formalen Nachweisen und der Durchführung des Aufnahmegesprächs fasst die Lehrgangsleitung eine Stellungnahme bezüglich des Vorliegens einer gleichzuhaltenden Qualifikation, in der anhand der NQR-Kriterien zusammengefasst wird, woran die gleichzuhaltende Qualifikation (d.h. die Bachelor-Äquivalenz) sichtbar wird. Entsprechend einem Vier-Augen-Prinzip wird dann der gesamte Studierendenakt (d.h. das Bewerbungsportfolio und die Stellungnahme der Lehrgangsleitung sowie ein Prüfvermerk über die formale Richtigkeit der vorgelegten Dokumente) dem Vizerektorat Lehre/Wissenschaftliche Weiterbildung vorgelegt, dort erneut hinsichtlich des Vorliegens einer gleichzuhaltenden Qualifikation überprüft und über die Zulassung entschieden.

## **Zusammensetzung der Studierenden an der Donau-Universität Krems**

Der oben beschriebene individuelle Aufnahmeprozess fördert eine Studierendenpopulation, die vielfältiger und inklusiver ist als jene an traditionellen Universitäten. Die Analyse von Studierendenaten der Donau-Universität Krems 2008-2015, durchgeführt von Helmut Dornmayr, Roland Löffler, Birgit Winkler und Judith Proinger (2017), zeigte auf, dass sich die LernerInnen an der Donau-Universität Krems in folgenden Punkten signifikant von den Studierenden anderer österreichischer Universitäten unterscheiden:

- Höheres Alter: Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt ca. 40 Jahre und die

Altersgruppen sind stark gemischt. 19,4% der Studierenden sind über 50, 2% sogar über 60 Jahre alt.

- **Arbeits- und Führungserfahrung:** Der Großteil der Studierenden an der Donau-Universität Krems ist berufstätig und kann zum Zeitpunkt der Zulassung auf langjährige Arbeits- und meist auch Führungserfahrung verweisen. Die statistische Auswertung zeigt, dass mehr als ein Drittel der Studierenden ohne akademischen Erstabschluss länger als 20 Jahre berufstätig waren und über ein Fünftel (wie auch 16% der Studierenden mit akademischem Erstabschluss) darüber hinaus mehr als zehn Jahre Führungserfahrung mitbringen.
- **Vielfältige Bildungshintergründe:** Die Bildungshintergründe der Studierenden lassen sich in drei große Gruppen einteilen: Hochschulabschlüsse

(Universität, Fachhochschule oder Vergleichbares), Reifeprüfung und Bildungsabschlüsse ohne Matura (meist Lehrabschlüsse).

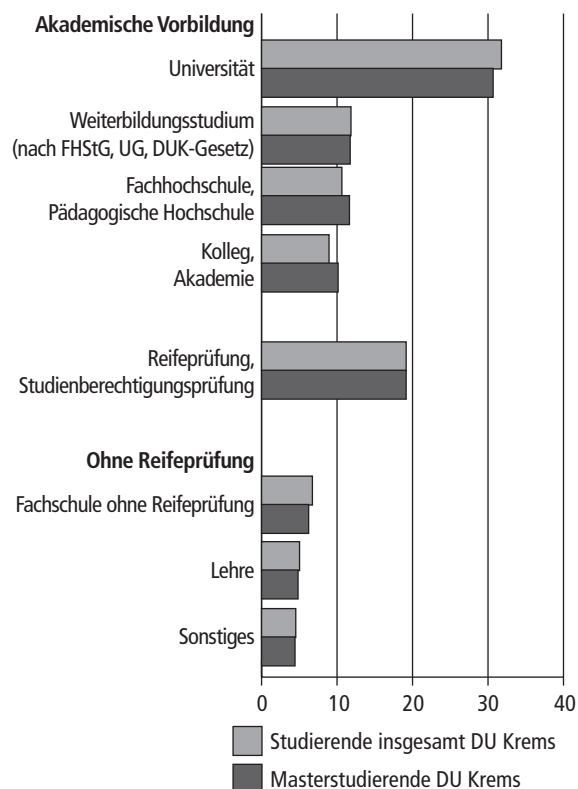
Abbildung 1 zeigt die Aufteilung der Studierenden nach Bildungshintergründen. Bei 4,7% der Studierenden der Donau-Universität Krems sind die Vorbildungen nicht den angeführten Kategorien zuordenbar, d.h., ihre Zulassung basiert ausschließlich auf Vorkenntnissen, die sie im Arbeitskontext, non-formal und informell erworben haben.

## Wirkung von akademischer Weiterbildung

Während sich immer mehr Publikationen mit der Wirkung der Erwachsenenbildung und des lebensbegleitenden Lernens auseinandersetzen (zu nennen sind hier u.a. das EU-Projekt „Benefits of lifelong learning (BeLL)<sup>2</sup> oder auch der Report von Tom Schuller 2017), wurde die Wirkung akademischer Weiterbildung bisher kaum erforscht. Dornmayr, Löffler, Winkler und Proinger (2017) wie auch Monika Kil und Filiz Keser Aschenberger (2017) haben die Wirkung akademischer Weiterbildung am Beispiel der Donau-Universität Krems anhand existierender Zulassungsdaten und AbsolventInnen-Daten analysiert.

Dornmayr et al. (2017) kamen dabei zu dem Ergebnis, dass es einen starken Zusammenhang zwischen dem Wert, den die StudienplatzwerberInnen der Weiterbildung zusprachen, und ihrem formalen Bildungsstand zum Zeitpunkt der Zulassung gab: Personen ohne akademischen Erstabschluss interessierten sich stärker für wissenschaftliche und theoretische Grundlagen und wollten einen akademischen Abschluss erwerben, während Studierende mit akademischem Erstabschluss eher die Kompetenzen im eigenen Tätigkeitsbereich steigern, praktisches Wissen und Erfahrungen sammeln sowie ihren eigenen Horizont erweitern wollten (vgl. Dornmayr et al. 2017, S. 4). Kil und Keser Aschenberger (2017) kamen zu ganz ähnlichen Ergebnissen mit den AbsolventInnen-Daten der Donau-Universität Krems. 41,7% der TeilnehmerInnen an der Umfrage meinten, dass das Studium

Abb. 1: Vorbildung der Studierenden insgesamt sowie der Masterstudierenden der Donau-Universität Krems: höchste abgeschlossene Ausbildung zum Zeitpunkt der Voranmeldung (Aufnahmeh Jahre 2008-2015)

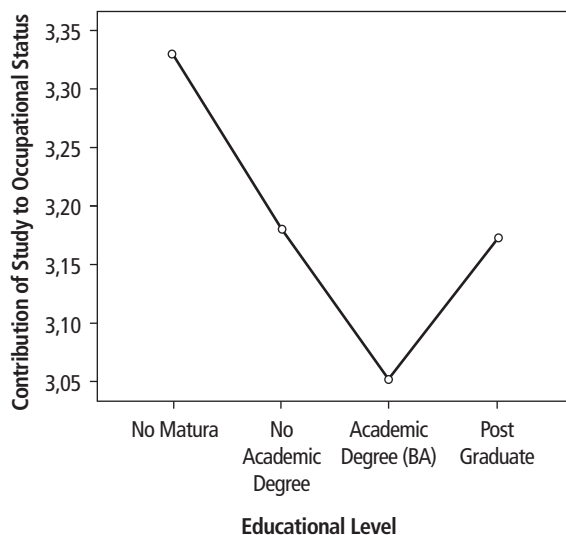


Quelle: Dornmayr et al. (2017)

<sup>2</sup> Zentrale Ergebnisse können nachgelesen werden unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/final-report1.pdf>

an der Donau-Universität Krems zur eigenen Karriereentwicklung beigetragen hatte. Eines der zentralen Ergebnisse der Untersuchung war aber auch, dass das Studieren an der Donau-Universität Krems nach Eigeneinschätzung der Befragten stärker die Karriereentwicklung von Personen ohne Matura- oder Hochschulabschluss als von Personen mit akademischem Erstabschluss (auf Signifikanzniveau,  $p = .001$ ) (siehe Abb. 2) fördere.

Abb. 2: Wirkung von akademischer Weiterbildung (Eigeneinschätzung der Befragten, Durchschnittswert auf Basis einer 5-Punkt-Likertskala) auf die Karriereentwicklung nach Bildungshintergrund



Quelle: Kil/Keser Aschenberger (2017)

## Fallbeispiel: Universitätslehrgang „Bildungsmanagement MA“

Der Universitätslehrgang (ULG) „Bildungsmanagement MA“ ist eine betriebswirtschaftlich ausgerichtete Weiterbildung speziell für MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen. Der Lehrgang wurde 2012 an der Donau-Universität Krems in Kooperation mit dem bifeb (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung) eingerichtet und schließt mit einem „Master of Arts“ ab. Seit 2012 startet jährlich im Herbst eine Kohorte, das sind gesamt 95 Personen. Im Folgenden wird beschrieben und

analysiert, wie sich die Studierendengruppe zusammensetzt und welche Zusammenhänge zwischen dem Bildungshintergrund und dem Studienerfolg erkennbar sind. Für diese Analyse wurden die Bewerbungsunterlagen der Studierenden, die Stellungen der Lehrgangsleitung im Rahmen des Assessmentverfahrens sowie der Studierendenstatus herangezogen.

### Zulassungsvoraussetzungen des ULGs „Bildungsmanagement MA“ und Bildungshintergrund der Studierenden

Die Curriculumsverordnung zum ULG „Bildungsmanagement MA“ kennt drei unterschiedliche Zulassungsvoraussetzungen<sup>3</sup>:

- Mit Hochschulabschluss: ein Hochschulabschluss auf mindestens Bachelor-Niveau plus eine mindestens einjährige einschlägige berufliche Tätigkeit
- Mit Matura: Hochschulzugangsberechtigung plus mindestens 5 Jahre einschlägige Berufserfahrung
- Ohne Matura: mindestens 9 Jahre einschlägige Berufserfahrung

Für die Analyse wurde eine weitere Kategorie hinzugefügt:

- Mit Studienabbruch: Zugangsvoraussetzung wie in der Kategorie „mit Matura“ und ein abgebrochenes ordentliches Hochschulstudium

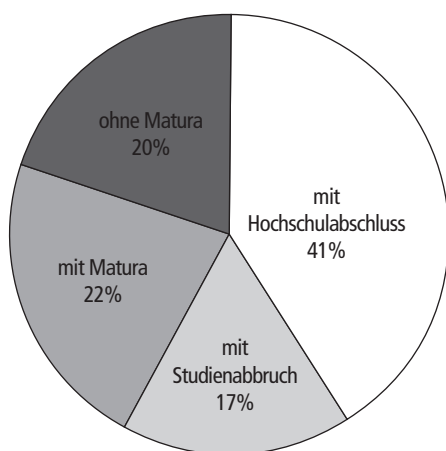
Von den 95 Personen, die 2012 bis 2018 zum Lehrgang Bildungsmanagement zugelassen wurden, besaßen zum Zeitpunkt der Zulassung 56 Personen (oder 59%) keinen Hochschulabschluss und wurden somit nach Validierung und Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zum Studium zugelassen.

Die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, die als Grundlage der Validierung und Anerkennung dienen, können hier nicht umfassend dargestellt werden. Beispielhaft seien angeführt:

<sup>3</sup> Die hier angeführten Kurzbezeichnungen stammen nicht aus der Verordnung, sie sind verkürzte Darstellungen und sollen der Lesbarkeit dienen.



Abb. 3: Vorbildung der Studierenden des Lehrgangs „Bildungsmanagement MA“: höchste abgeschlossene Ausbildung zum Zeitpunkt der Zulassung (2012-2018)



Quelle: Eigene Darstellung

- Problemlösungsfähigkeit: erworben z.B. in einem dynamischen Arbeitskontext, der individuelle Lösungen verlangt
- Kompetenz zum Verfassen wissenschaftlicher Texte: erworben z.B. durch die Aufbereitung von Lehr-/Lernunterlagen oder das Schreiben von Berichten

Um die Bildungs- und Berufswege zu illustrieren, seien die vorgelagerten Bildungsabschlüsse geschildert:

- Von den 19 Personen ohne Matura hatten fünf schon zuvor einen Universitätslehrgang oder Ähnliches absolviert, vier eine Ausbildung für Kindergartenpädagogik alten Typs. Weitere vier Personen verfügen über einen BMS- oder Lehrabschluss und haben sich dann in internen Weiterbildungsprogrammen fortgebildet. Fünf Personen haben nach einem BMS- oder Lehrabschluss Berufswege in verschiedenen Organisationen und Branchen eingeschlagen.
- Die Gruppe der Studierenden „mit Matura“ setzt sich aus elf BHS- und vier AHS-AbsolventInnen sowie sechs Personen mit Studienberechtigungsprüfung oder Berufsreifeprüfung zusammen. Innerhalb der BHS-Typen bilden die fünf BAKIP-Absolventinnen eine größere Untergruppe.
- 16 Personen hatten vor Studienantritt ein ordentliches Studium abgebrochen, die Hälfte davon ein wirtschafts- oder rechtswissenschaftliches.

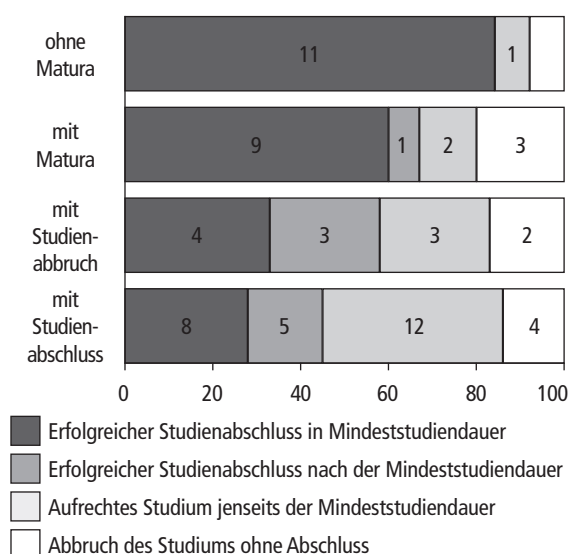
## Studienerfolg der Studierenden im ULG „Bildungsmanagement MA“ nach Bildungshintergrund

Für die Analyse des Studienerfolgs wurden jene 26 Personen, die aktuell innerhalb der Mindeststudien-dauer studieren, aus dem Sample ausgenommen. Für die restliche Gruppe (69 Personen, Jahrgänge 2012-2016) wurden vier Ausprägungen des Studienerfolgs definiert:

- Erfolgreicher Studienabschluss in Mindeststudiendauer
- Erfolgreicher Studienabschluss nach der Mindeststudiendauer
- Aufrechtes Studium jenseits der Mindeststudiendauer
- Abbruch des Studiums ohne Abschluss

Bisher haben 59% (41 Personen) das Studium erfolgreich abgeschlossen, davon 46% (32 Personen) innerhalb und 13% (9 Personen) nach der Mindeststudienzeit. 14,5% (10 Studierende) haben das Studium abgebrochen. Die Analyse in Abbildung 5 zeigt, dass die Zusammensetzung dieser Gruppen nach Bildungshintergrund stark variiert.

Abb. 4: Studienerfolg der Studierenden des Lehrgangs „Bildungsmanagement MA“ nach Bildungshintergrund (Jahrgänge 2012-2016)



Quelle: Eigene Darstellung



Dieses Fallbeispiel zeigt, dass überproportional viele Studierende ohne Erstabschluss den Lehrgang in Mindeststudiendauer abschließen konnten, ganz besonders jene ohne Matura. In der Gruppe „mit Studienabschluss“ sind dagegen jene Studierenden (41%, 12 Personen) in der Mehrheit, die den Abschluss aufschieben. Künftige Auswertungen werden zeigen, wie viele dieser Personen das Studium noch abschließen werden und wie viele abbrechen.

## Fazit

Die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen im Zuge von Zulassungsprozessen an Hochschulen blickt auf eine langjährige Geschichte zurück und ist international erprobt. Das Beispiel der Donau-Universität Krems zeigt, dass Validierung und Anerkennung qualitätsgesichert und effizient durchgeführt werden können. Personen ohne akademischen Erstabschluss greifen die Möglichkeit zum Studium auf, schließen ihr Studium erfolgreich ab. Untersuchungen zeigen, dass diese Personengruppe stärker als AbsolventInnen mit akademischem Erstabschluss in ihrer Berufslaufbahn vom Studium profitiert. Dabei sticht am Beispiel

des ULGs „Bildungsmanagement MA“ insbesondere hervor, dass Personen ohne akademischen Erstabschluss, und insbesondere jene ohne Matura, überproportional oft ihr Studium in Mindeststudienzeit abschließen.

Folgende Untersuchungen sollten genauer ins Auge fassen, welche informell und non-formal erworbenen Kenntnisse tatsächlich validiert und anerkannt wurden und in welchen (beruflichen) Kontexten diese aufgebaut werden konnten. Die vorliegende Untersuchung mit Fokus auf Bildungsabschlüsse illustriert zwar, dass viele Studierende der Donau-Universität Krems auf Basis anerkannter non-formal und informell erworbener Kenntnisse zugelassen werden, betrachtet aber genau diesen non-formalen und informellen Bereich nicht näher, sondern orientiert sich wieder an formellen Bildungsabschlüssen aus dem Sekundarbereich. Weiters interessiert künftig, ob die Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse auch in Zulassungsprozessen für ordentliche Universitätsstudien eine stärkere Rolle spielen sollten und eine solche Anerkennung über die Zulassung hinaus für Leistungen innerhalb von Studienprogrammen ausgewertet werden könnte und sollte.

# Literatur

**BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017):** Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Online im Internet: <https://www.bmbwf.gv.at/studium/nationale-strategie-zur-sozialen-dimension> [Stand: 2019-04-30].

**Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2012):** Permeable education and training systems: reducing barriers and increasing opportunity. Briefing Note. Online im Internet: [http://www.cedefop.europa.eu/files/9072\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/9072_en.pdf) [Stand: 2019-04-30].

**Dornmayr, Helmut/Löffler, Roland/Winkler, Birgit/Proinger, Judith (2017):** Datengestütztes Gutachten zu Profilen und Motivlagen von Studierenden der Donau-Universität Krems, ENDBERICHT. Unpublished report. Krems: Donau Universität Krems. Online im Internet: [https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/images/presseaussendungen/2018/duk\\_bericht\\_\\_\\_ibf\\_ibw\\_endbericht\\_mai17.pdf](https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/images/presseaussendungen/2018/duk_bericht___ibf_ibw_endbericht_mai17.pdf) [Stand: 2019-04-30].

**Kil, Monika (2016):** How to validate – Lernpotenziale wertschätzen und anschlussfähig werden lassen. In: bifeb\_aktuell, S. 4.

**Kil, Monika/Keser Aschenberger, Filiz (2017):** Academic continuing education encourages individual to face career development and changes – VET at its best? In: Rostocker Papers of Vocational Education 1, S. 263-268.

**Müskens, Wolfgang/Lübben, Sonja (2018):** Die Anrechnung non-formalen und informellen Lernens auf Hochschulstudiengänge in Deutschland. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41 (2-3), S. 109-124.

**Schuller, Tom (2017):** What are the wider benefits of learning across the life course? Foresight, Government Office for Science, UK.  
Online im Internet: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/635837/Skills\\_and\\_lifelong\\_learning\\_-\\_the\\_benefits\\_of\\_adult\\_learning\\_-\\_schuller\\_-\\_final.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/635837/Skills_and_lifelong_learning_-_the_benefits_of_adult_learning_-_schuller_-_final.pdf) [Stand: 2019-04-30].

## Weiterführende Links

**Bundesgesetz über die Universität für Weiterbildung Krems (DUK-Gesetz 2004):**

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003259>

**Lehrgang Bildungsmanagement an der Donau-Universität Krems:** <http://www.donau-uni.ac.at/bildungsmanagement>

**Zulassungsverfahren der Donau-Universität Krems:** <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/zulassung/index.php>



Foto: Donau Universität Krems,  
Reischer

### Mag. Roland Humer, MA

[roland.humer@gmail.com](mailto:roland.humer@gmail.com)

Roland Humer studierte Internationale Betriebswirtschaft und absolvierte das Weiterbildungsstudium Interdisziplinäre Balkanstudien. Bis April 2019 arbeitete er an der Donau-Universität Krems und war als Lehrgangsleiter für die Masterprogramme Bildungsmanagement und Hochschul- und Wissenschaftsmanagement zuständig. Darüber hinaus war er in nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zum Hochschulmanagement tätig. Seit Mai 2019 ist Roland Humer Generalsekretär der Wirtschaftsuniversität.



Foto: Donau Universität Krems,  
Reischer

### Dr. in Filiz Keser Aschenberger, MA

[filiz.keser-aschenberger@donau-uni.ac.at](mailto:filiz.keser-aschenberger@donau-uni.ac.at)  
<http://www.donau-uni.ac.at>  
+43 (0)2732 893-2511

Filiz Keser Aschenberger studierte Englisch und Erwachsenenbildung und absolvierte das PhD-Programm Bildungsadministration und -planung. An der Donau-Universität Krems leitet sie das Zentrum für Transdisziplinäre Weiterbildungsplanung und Bildungsforschung und beschäftigt sich in internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten besonders mit Themen der Erwachsenenbildung, der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens. Seit 2011 lehrt sie darüber hinaus am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.



Foto: Donau Universität Krems,  
Reischer

**Mag.ª Dr.ª Brigitte Hahn, MAS**

brigitte.hahn@donau-uni.ac.at  
<http://www.donau-uni.ac.at>  
+43 (0)2732 893-2214

Brigitte Hahn studierte Botanik/Zoologie und Biologie und Erdwissenschaften/Lehramt und absolvierte ein Weiterbildungsstudium im Bereich Total Quality Management und Business Excellence. Nach langjähriger universitärer und außeruniversitärer Forschungs- und Consultingtätigkeit übernahm sie vermehrt Managementaufgaben. Seit 2008 ist sie Leiterin der Stabsstelle für Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an der Universität für Weiterbildung Krems.

## University Admission on the Basis of Non-formally and Informally Acquired Competences

### Abstract

At Danube University Krems, admission to university master's programmes is not limited to people with a prior academic degree. Yet how can competences that programme applicants have acquired non-formally and on the job be validated and recognized in a transparent manner? And above all how is the course of study of this group of students organized and is the master's degree ultimately useful to their career? This article provides detailed information about the admission process at Danube University Krems and the composition of the groups of students and discusses the results of a survey of graduates. The master's programme Education Management and its students are also examined briefly. It appears that a disproportionately large number of students without a prior academic degree were able to complete the programme within the minimum length of time, especially those without a school-leaving certificate. Graduates without a prior academic degree also benefit greatly in their professional career from having studied. (Ed.)

# Validierungs- und Anerkennungspraxis mitgebrachter Qualifikationen

Aus Sicht der österreichischen Anerkennungsberatung

**Aleksandra Panek**

Panek, Aleksandra (2019): Validierungs- und Anerkennungspraxis mitgebrachter Qualifikationen. Aus Sicht der österreichischen Anerkennungsberatung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Anerkennung, Anerkennungsberatung, Validierung, Migration, Praxisperspektive



## Kurzzusammenfassung

Die formale Anerkennung sowie die Anwendung von Assessments und Standardisierungen im Kontext internationaler Qualifikationen bringen einige Herausforderungen mit sich. So sind österreichweit ungefähr 100 Behörden für die diversen Anerkennungsverfahren zuständig – je nach Beruf, Niveau, Staat des Abschlusses sowie Wohnort der AntragstellerInnen. Und: Nicht jede mitgebrachte Qualifikation lässt sich mit den vorhandenen Messinstrumenten messen bzw. vergleichen. Der vorliegende Beitrag gibt Einblicke in die herausfordernde Validierungs- und Anerkennungspraxis basierend auf der jahrelangen Berufserfahrung der Autorin beim Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen in Wien sowie auf Basis ihrer Beobachtungen aus der Beratungspraxis der Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen in anderen Bundesländern. Einer der aufgezeigten Kritikpunkte: Der Zugang zur Berufswelt bereits während eines laufenden Anerkennungsverfahrens erscheint für die Betroffenen (Beschleunigung der Lernprozesse, Erweiterung der Fachsprache) und auch für den Arbeitsmarkt enorm wichtig, ist bislang aber nicht für alle Berufsgruppen vorgesehen. (Red.)

# Validierungs- und Anerkennungspraxis mitgebrachter Qualifikationen

## Aus Sicht der österreichischen Anerkennungsberatung

**Aleksandra Panek**

**Anerkennung und Validierung stehen in einer Wechselbeziehung. Validierung kann die Anerkennung ergänzen bzw. ersetzen. Aus Sicht der Anerkennungsberatung sind diese Instrumente im Zusammenhang mit diversen gesetzlichen Regelungen und in Relation zu der sozialen, finanziellen und persönlichen Situation der Betroffenen zu betrachten.**

Die formale Anerkennung mitgebrachter Qualifikationen und deren (spätere) Validierung (am Arbeitsplatz) sind hochaktuelle Themen. Für die Betroffenen stellen Anerkennung und Validierung eine Zugangsmöglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe dar und für die Wirtschaft sind sie Instrumente zur effektiven Nutzung von Humankapital. Von diesem Standpunkt aus gesehen haben Anerkennung und Validierung einen sehr hohen bildungspolitischen und wirtschaftlichen Stellenwert.

Der Aspekt der interkulturellen Öffnung soll in der Auseinandersetzung mit der Anerkennungs- und Validierungspraxis nicht ausgelassen werden. Er ist Bestandteil beider Objektivierungsmaßnahmen im Kontext mitgebrachter Qualifikationen – finden die Anerkennung und die Validierung der ausländischen Qualifikationen statt, ist die bewusste Einbindung des mitgebrachten Know-hows in den Betrieben unerlässlich.

Im folgenden Beitrag wird, angelehnt an die Praxis, folgendes Verständnis von der Relation zwischen Validierung und Anerkennung präsentiert: Die Anerkennung ist ein formaler Akt und Prozess (Erfüllung der vorgeschriebenen Auflagen) der Gleichstellung von belegten ausländischen Qualifikationen mit der österreichischen Entsprechung. Die mitgebrachten

Kompetenzen müssen über die Anerkennung hinaus während der Berufsausübung jedoch auch angepasst und sichtbar gemacht werden. Hier kommt die Validierung ins Spiel und versteht sich als Gültig-Machen und Adaptieren der vorhandenen (sei es der formalen, non-formalen oder informellen) Kompetenzen an einem möglichst qualifikationsadäquaten Arbeitsplatz. Somit kann die Validierung eine zur Anerkennung ergänzende Funktion erhalten. Da die Validierung praxisbezogen verstanden wird, ist sie gleichzeitig auch ein Objektivierungsinstrument für jene Fälle, für die eine formale Anerkennung nicht in Frage kommt (Fehlen oder Unvollständigkeit der Dokumente, nicht belegte Berufserfahrung etc.). Somit kann die Validierung auch als Ersatz der Anerkennung gelten und besteht in diesem Fall aus der schrittweise durchgeführten Identifizierung, Dokumentation, Bewertung und Zertifizierung der vorhandenen Kompetenzen.

### **Validierung und Anerkennung: formale und praktische Aspekte**

Bildungsabschlüsse, Zertifikate und nachweisbare Berufserfahrung werden als Signale für die

ArbeitgeberInnen bzw. als Schlüssel zum Arbeits- und Bildungsmarkt gesehen. Formale Anerkennung erlaubt den Zutritt zu qualifikationsadäquaten Stellen, das Know-how wird allerdings erst am Arbeitsplatz sichtbar und gültig gemacht. Formale Anerkennung ohne Validierung am Arbeitsplatz nutzt in der Folge nichts. Beide Instrumente stehen in einer Relation zueinander und sollen ergänzend angewendet werden, damit sie ihre volle Wirkung entfalten.

Die Anerkennung und die Validierung mitgebrachter Qualifikationen sind Instrumente der Objektivierung und Vergleichbarkeit, um Belege für die Gleichwertigkeit der Lernergebnisse auf alternativen Wegen zu erwirken. Dass es entsprechende Instrumente gibt und deren verantwortungsvolle Anwendung bestimmen die berufliche Zukunft der Betroffenen. Aus Sicht der Anerkennungsberatung sind diese Instrumente im Zusammenhang mit diversen gesetzlichen Regelungen und in Relation zu der sozialen, finanziellen und persönlichen Situation der Betroffenen zu betrachten.

Anerkennung ist als Oberbegriff zu verstehen. Abhängig vom Niveau des Abschlusses, vom Beruf und auch vom Herkunftsland, in dem der Abschluss erworben wurde, werden die formalen Anerkennungsverfahren unterschieden in: Gleichhaltung, Nostrifikation, Nostrifizierung und Berufszulassung nach der EU-Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen. Alternativ kann auch eine Bewertung des Abschlusses eingeholt werden, die eine grundsätzliche Beurteilung der Vergleichbarkeit mit einem österreichischen Bildungsabschluss darstellt.

einschlägigen Beratungszentren weiterentwickelt werden müssen.

Bisher wurden in Österreich bereits mehrere Initiativen im Kontext der Validierung (mitgebrachter) Qualifikationen ins Leben gerufen: Neben den Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen (AST), die sich mit dem Thema Anerkennung auseinandersetzen, seien hier konkrete Initiativen zur Validierung wie die Weiterbildungsakademie Österreich (wba), Aktivitäten des Berufspädagogischen Instituts (BPI), die Initiative „Du kannst was!“, AMS-Maßnahmen wie z.B. „Kompetenz mit System“ und „New Skills“, die Initiative „MTOP – More Than One Perspektive“ oder der „Bildungspass“, E-Assessment und E-Portfolio der Initiative „LikeHome“ sowie das Tool VIC (Validierung der Integrationskompetenz) als Beispiele erwähnt. Das Spezifikum der österreichischen Validierungsstrategie ist allerdings, dass für die Teilnahme an vielen der erwähnten Initiativen Qualifikationsbelege vorausgesetzt werden.

Die im AST-Netzwerk seit 2013 angebotene Anerkennungsberatung zielt auf die Klärung der Anerkennungs- und Bewertungswege und Verwertung der mitgebrachten Qualifikationen auf dem österreichischen Arbeitsmarkt. Die AST-Anerkennungsberatung wird bundesweit angeboten und ist in vier Trägerorganisationen (Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen in Wien, migrare – Zentrum für MigrantInnen in Linz, ZEBRA – Interkulturelles Beratungs- und Therapiezentrum in Graz sowie ZeMiT – Zentrum für MigrantInnen in Tirol in Innsbruck) eingebunden. Das AST-Netzwerk wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz gefördert.

## Ziele der Validierung und Anerkennung

Die Ziele, die Betroffene mit der Validierung und der Anerkennung ihrer Qualifikationen verfolgen, liegen auf der Hand: Bestätigung der Gleichwertigkeit ihrer Qualifikationen, um eine Basis für die Einbindung in den Arbeitsmarkt zu schaffen. Die Qualifikation validiert sich allerdings erst während der möglichst adäquaten Beschäftigung, was bedeutet, dass Instrumente zur Validierung der mitgebrachten Qualifikationen sowohl seitens der Strukturen des Arbeitsmarktes als auch seitens der

## Formale Instrumente bzw. Verfahren der Anerkennung

Die formalen Instrumente bzw. Verfahren der Anerkennung ergeben sich aus einer Matrix/einem Raster, bestehend aus der Art der erworbenen Qualifikation (Berufs- und Ausbildungsniveau) in Verbindung mit dem Ort des Abschlusses (EU-/EWR- oder Drittstaat). Gleichhaltung (der Berufsabschlüsse), Nostrifikation (der Schulabschlüsse), Nostrifizierung (der tertiären



Abschlüsse) und Anerkennung nach der EU-Anerkennungsrichtlinie (diverse Ausbildungsniveaus betreffend) gelten als die vier Instrumente. Die Wirksamkeit der Instrumente kann an Variablen wie an dem mit dem Anerkennungsprozess verbundenen lernbezogenen, zeitlichen und finanziellen Aufwand des/der Betroffenen und dem Erwirken einer Besserstellung im Berufsleben gemessen werden. Eine Alternative zur Anerkennung stellt das Instrument der Bewertung dar – hier wird von einem Gutachten festgestellt, in welchem Ausmaß ein ausländischer Bildungsabschluss vergleichbar ist. Dieses Instrument ist allerdings nur für nicht reglementierte Berufe eine Alternative.

## Herausforderungen bei der Anerkennung und Validierung

Die Anerkennung ist in Österreich bundeslandspezifisch geprägt – es gibt nur wenige Berufe, über deren Anerkennung auf der Bundesebene entschieden wird. Somit ergeben sich sehr viele unterschiedliche Zuständigkeiten, bei denen die Anerkennungen beantragt werden können. Ein Beispiel für die diversen Zuständigkeiten sei hier anhand der Berufe „Zahnärztliche Assistenz“ und „Zahnarzt/Zahnärztin“ gezeigt:

Tab. 1: Für die Anerkennung in Österreich zuständige Stellen am Beispiel der Berufe „Zahnärztliche Assistenz“ und „Zahnarzt/Zahnärztin“

Beruf – Niveau/Bezeichnung und Ort des Abschlusses	für Anerkennung in Österreich zuständige Stelle
Berufsausbildung Zahnärztliche Assistenz aus einem Drittstaat	Amt der jeweiligen Landesregierung, abhängig vom Wohnort in Österreich
Berufsausbildung Zahnärztliche Assistenz aus einem EU/EWR-Staat	BMASGK
Abschluss des Universitätsstudiums Zahnmedizin aus einem Drittstaat	Medizinische Universität Wien, Graz oder Innsbruck
Abschluss eines Universitätsstudiums Zahnmedizin aus einem EU-/EWR-Staat	Österreichische Zahnärztekammer

Quelle: Eigene Darstellung

Die Validierung als Prozess des Assessments der Kompetenzen im Falle nicht vorhandener Unterlagen ist zwar im Anerkennungs- und Bewertungsgesetz unter bestimmten Voraussetzungen für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte verankert (§8 AuBG 2016). Die Teilnahme an den erwähnten österreichischen Validierungsinitiativen ist allerdings großteils nur regional möglich.

Eine weitere Schwachstelle des österreichischen Anerkennungs- und Validierungssystems besteht darin, dass bei vielen Berufen der (sei es nur partielle) Praxisbezug fehlt, d.h., dass die Betroffenen nicht qualifikationsadäquat arbeiten dürfen, bis die formale Anerkennung abgeschlossen ist. Der professionelle Praxiszugang bereits während der Anerkennung erscheint für die Betroffenen (Beschleunigung der Lernprozesse, Erweiterung der Fachsprache) und auch für den Arbeitsmarkt (Beitrag leisten) enorm wichtig. Lernen in, mit und von der Arbeit ist allerdings in Österreich für die zu Nostrifizierenden in den reglementierten Berufen nicht möglich. Das Recht zur Berufsausübung erfolgt erst nach Abschluss des theoretischen Teils der Nostrifizierung bzw. Nostrifikation und betrifft u.a. ÄrztInnen, ZahnärztInnen, den gehobenen medizinisch-technischen Dienst und zu Nostrifizierende aller Pflegeberufe. Gerade für Personen mit langjähriger Berufserfahrung aus dem Ausland ist dies ein Problem. Eine Bewilligung zur Arbeit unter Aufsicht zu erhalten (wie es beispielsweise in Deutschland für Pflege- und Ärzteberufe möglich ist), bis die oft jahrelang dauernde Nostrifizierung des Medizinstudiums an einer Medizinischen Universität abgeschlossen ist, ist in Österreich derzeit nicht vorgesehen, obwohl die Krankenanstalten bekanntermaßen nicht über ausreichend Fachpersonal verfügen.

Die Anerkennungsprozesse von Abschlüssen, die in Drittstaaten erworben worden sind, stellen eine weitere Herausforderung dar. In solchen Fällen dauert die Anerkennung länger und ist um ein Vielfaches komplizierter als bei Ausbildungen aus dem EU/EWR-Raum. Personen mit einem Abschluss aus einem Drittstaat sind im Zuge der formalen Anerkennung mehrfachen Herausforderungen ausgesetzt. Die Anerkennung muss im rechtlichen Kontext des Ankunftsstaates und des Bundeslandes gesehen werden. Da die Anerkennung in Österreich

Der Anerkennungsprozess ist abhängig von u.a. folgenden Faktoren:

- Aufenthalts-, Niederlassungs-, Beschäftigungs-, Anerkennungsrecht, gesetzlichen Regelungen des jeweiligen Bundeslandes
- Schulrecht, Arbeitsmarktförderungs- und Arbeitslosenversicherungsregelungen
- sozialer, finanzieller, persönlicher und familiärer Situation
- informellen Regeln der jeweiligen Branche und Nachfrage am Arbeitsmarkt
- Zeit bzw. vorgegebenen Fristen
- Digitalisierung und Zugang zu einschlägigen Netzwerken

nicht bundesweit geregelt ist, bestimmen die Bundesländer eigenständig über die Anerkennung mancher Berufe, und so variiert der Umfang der Auflagen von Bundesland zu Bundesland. Der Staat und das Bundesland schaffen somit die Rahmenbedingungen, definieren den Raum, in dem die Anerkennung stattfindet und geben den Aufwand der Anerkennung vor. Im Extremfall wirken die Auflagen einschränkend auf die gesamte Lebensgestaltung der Betroffenen ein.

### **Lernbezogener, zeitlicher und finanzieller Aufwand**

Auch die notwendigen Ressourcen beeinflussen den Prozess der Anerkennung. Die Teilnahme an Prüfungen, das Partizipieren an Lerngruppen bzw. an Austauschtreffen und anderen Bildungsveranstaltungen, das Netzwerken etc. sind oft mit zeitlichem, finanziellem und lernbezogenem Aufwand verbunden. Lokale Gegebenheiten, selbst der Wohnort von zu Nostrifizierenden werden hier schlagend; der persönliche Lernraum muss proaktiv, oft im digitalen Raum, erschaffen werden. Aus Sicht der Praxis erfordern die Lernaktivitäten der Betroffenen die Fähigkeit zum selbstgesteuerten/selbstorganisierten, selbstbestimmten und autodidaktischen Lernen. Nicht alle KandidatInnen kommen jedoch aus Bildungssystemen, wo genau diese Fähigkeiten gefördert wurden, und müssen sich diese, neben den

eigentlichen Lehrinhalten, gesondert aneignen, um den Lernerfolg zu gewährleisten. Lernprozesse im Rahmen der Validierung erfordern damit ggf. auch eine neue Lernerfahrung.

Auch der Austausch mit anderen Lernenden ist wesentlich. Netzwerke, ob real oder virtuell, spielen im Kontext der Anerkennung und Validierung eine enorm wichtige Rolle. Das Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen in Wien und die Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen haben zur Etablierung solcher berufsspezifischen Netzwerke einen wesentlichen Beitrag geleistet. Aufgrund hohen Beratungsbedarfes von manchen Berufsgruppen (KrankenpflegerInnen, ÄrztInnen, ZahnärztInnen, LehrerInnen etc.) wurden die Netzwerk-Treffen auch auf andere Bundesländer ausgeweitet und finden regelmäßig in den (AST) Räumlichkeiten vor Ort statt.

Personen, die einen Anerkennungsprozess durchlaufen, berichten oft, dass ihre praktischen professionellen Fähigkeiten ins Deutsche „übersetzt“ werden müssen. Um ihre Deutschkenntnisse diesbezüglich zu erweitern, braucht es eines gesonderten Lernraums, damit anschließende Schritte im Anerkennungs- oder Validierungsprozess getätigt werden können. Die Betroffenen stehen darüber hinaus oft unter erheblichem Zeitdruck, ihre Kompetenzen nicht zu verlieren. Im Falle einiger Berufe erhalten die Betroffenen sogar nur eine befristete und einmalige Möglichkeit zur Anerkennung, was bedeutet, dass ihnen zwar die Möglichkeit eingeräumt wird, eine Ergänzungsausbildung zu besuchen. Diese muss aber zu einem bestimmten Zeitpunkt erfolgen und natürlich positiv abgeschlossen werden – sollten die Auflagen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht erfüllt sein, verfällt die einmalige Möglichkeit zur Anerkennung. Das Angebot an diesen Ergänzungsmaßnahmen (Kurse, Praktika, Prüfungen) im Rahmen der Anerkennung ist nicht in jedem Bundesland ausreichend und gleich, dies betrifft auch die regionalen Angebote zur Bildungsförderung. Somit ist der Besuch der notwendigen und vorgeschriebenen Maßnahmen regional sehr unterschiedlich möglich. Hinzu kommt, dass sich in vielen Berufen berufliche Pausen angesichts des technologischen Fortschritts und Verfalls des Know-hows generell als äußerst nachteilig für die Anerkennung bzw. Validierung auswirken.

## Fazit und Ausblick

Je nach Betrachtungsweise agieren die Betroffenen bei der Anerkennung bzw. Validierung äußerst flexibel bzw. sind zur Flexibilität verdammt. Begrüßenswert wären ein flächendeckendes Angebot und einheitliches Online-Portal mit Validierungs- und dazu passenden Begleitangeboten. Die Professionalisierung im Validierungsbereich, die sich u.a. in der Entwicklung eines Berufsbildes für das Validierungspersonal äußern würde, sowie die Entwicklung von Qualitätskriterien für Validierungsverfahren wären desgleichen erstrebenswert. Genauso wichtig wäre im Kontext der Validierung die Erweiterung der regionalen Validierungsangebote und ihrer Begleitangebote, wie es bereits in der Aktionslinie 10 der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ vermerkt wurde.

Hilfreich wäre auch ein Blick nach Deutschland. In Deutschland wurden von der Bertelsmann Stiftung für die Zielgruppe „Flüchtlinge und MigrantInnen“ angepasste Kompetenzkarten und Online-Tools zur Selbsteinschätzung der beruflichen Kompetenzen konzipiert. Auch das deutsche Angebot „check.work“, herausgegeben von der

Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern, verdient an dieser Stelle Erwähnung. Beide Testung-Tools finden in der arbeitsmarktpolitischen Beratung der deutschen Bundesagentur für Arbeit, der Wirtschaftskammern, NGOs und Bildungsträger ihren Einsatz.

Hinsichtlich der Anerkennung von reglementierten Berufen, insbesondere der Pflege- und Gesundheitsberufe, erweist sich der raschere Praxiszugang bereits während der formellen Anerkennung als eine Win-win-Konstellation. Die Form des Praxiszugangs, ob eine zeitlich begrenzte Berufszulassung oder Arbeit unter Aufsicht, könnte von den zuständigen Behörden beliebig bestimmt werden und schließt die Absolvierung der theoretischen Teile eines Anerkennungsprozesses nicht aus. Angesichts des österreichischen Fachkräftemangels im Pflege- und Gesundheitsbereich könnten die Betroffenen bereits vor der formellen und endgültigen Berufsberechtigung ihren beruflichen Beitrag leisten und dabei am Arbeitsplatz ihre Kompetenzen validieren.

In beiden Bereichen – Validierung und Anerkennung – gibt es noch viel zu tun und das so rasch wie möglich.

## Weiterführende Links

**Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen:** <https://anlaufstelle-erkennung.at/anlaufstellen>

**AMS-Maßnahme „Kompetenz mit System“ (PowerPointPräsentation):**

[http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Gertrude-Hausegger\\_Kompetenz\\_mit\\_System.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Gertrude-Hausegger_Kompetenz_mit_System.pdf)

**AMS-Qualifizierungsprogramm „New Skills“ (PowerPointPräsentation):**

[http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/ppt\\_arbeitswelt\\_bliem\\_AMS-fogespr-2017.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/ppt_arbeitswelt_bliem_AMS-fogespr-2017.pdf)

**AST-Netzwerk – Beratungsangebot und Leitbild:** <https://anlaufstelle-erkennung.at>

**Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen in Wien:** <https://www.migrant.at>

**Bertelsmann Stiftung – „Meine Berufserfahrung zählt!“:** <https://meine-berufserfahrung.de>

**Berufspädagogisches Institut (BPI) der ÖJAB (Österreichische JungArbeiterBewegung):**

<https://www.oejab.at/bildung-integration/jugend-und-erwachsenenbildung>

**„check.work“:** <https://check.work>

**„Du kannst was!“ (Burgenland):** <http://www.dukannstwas-bgld.at/index.php>

**„Du kannst was!“ (Niederösterreich):** [https://noe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/zweiterbildungsweg/du\\_kannst\\_was.html](https://noe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/zweiterbildungsweg/du_kannst_was.html)

**„Du kannst was!“ (Oberösterreich):** <http://www.dukannstwas.at>

„Du kannst was!“ (Salzburg):

[https://sbg.arbeiterkammer.at/beratung/bildungundjugend/2bildungsweg/Projekt\\_Du\\_kannst\\_was\\_.html](https://sbg.arbeiterkammer.at/beratung/bildungundjugend/2bildungsweg/Projekt_Du_kannst_was_.html)

EU Projekt VIC – Validating Integration Competences of Refugees: <https://integrationcompetence.eu>

„LikeHome“ E-Portfolio und E-Assessment: <https://likehomeportal.dieberater.com/de/portal>

MTOP – More Than One Perspektive: <https://mtop.at>



Foto: K.K.

**Mag.ª Aleksandra Panek**

a.panek@migrant.at  
+43 (0)1 99728513

Aleksandra Panek studierte Bildungswissenschaften mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik, Erwachsenenbildungsforschung, Gender Studies und Migrationsforschung. Sie ist als Bildungsberaterin und Mitarbeiterin der AST-Koordinationsstelle – Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen – im Rahmen des Beratungszentrums für Migranten und Migrantinnen in Wien tätig.

## The Practice of Validating and Recognizing Prior Qualifications

From the perspective of Austrian recognition counselling

### Abstract

The formal recognition as well as the use of assessments and standardization in the context of international qualifications involve several challenges. Roughly 100 agencies throughout Austria are responsible for a variety of recognition procedures – depending on occupation, level, country in which the degree was granted and place of residence of the applicant. Yet not every prior qualification can be measured or compared with existing measurement tools. This article provides insight into the challenging practice of validation and recognition based on the author's years of professional experience at the Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (Counselling Centre for Migrants) in Vienna as well as her observations of counselling for people who have acquired qualifications abroad at information points in other federal states. One criticism is that access to the world of work during an ongoing recognition procedure seems to be incredibly important for those who are affected (acceleration of learning processes, expansion of professional vocabulary) as well as for the labour market, yet it has not been envisaged for all occupational groups. (Ed.)

# Internationaler Überblick zu Verfahren und Instrumenten der Kompetenzfeststellung im beruflichen Kontext

**Alexander Petanovitsch und Kurt Schmid**

Petanovitsch, Alexander/Schmid, Kurt (2019): Internationaler Überblick zu Verfahren und Instrumenten der Kompetenzfeststellung im beruflichen Kontext.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Kompetenzfeststellung, Vergleich, Migration, Anerkennung, Validierung



## Kurzzusammenfassung

Werden jene Staaten betrachtet, die traditionell über viel Erfahrung in der Aufnahme von ZuwanderInnen verfügen und/oder im Zuge der jüngsten Flüchtlingsbewegungen viele Personen aufgenommen haben, zeigt sich, dass alleine in diesen neun ausgewählten Staaten aktuell zumindest 42 verschiedene berufliche Kompetenzfeststellungsverfahren und -instrumente Anwendung finden. Der vorliegende Beitrag versammelt diese Instrumente und Verfahren und skizziert deren wesentliche Charakteristika. Ein Fokus wird auf die kursorische Gegenüberstellung der Vorteile und Nachteile der einzelnen Kompetenzfeststellungsverfahren gelegt. Besonders häufig, so das Ergebnis der Sichtung, findet sich in den internationalen Modellen der Portfolioansatz, also die Dokumentation der formal, nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen/Qualifikationen einer Person. Online-Tools finden sich eher selten; diese hätten zwar den Vorteil, dass sie relativ kostengünstig umgesetzt werden können, sie sind in ihrer Aussagekraft und in ihren diagnostischen Möglichkeiten jedoch eingeschränkt. Für die Zielgruppe der MigrantInnen und Flüchtlinge eignet sich v.a. der Einsatz von „sprachneutraleren“ Verfahren, d.h. von eher visuell ausgeprägten Testverfahren. (Red.)

# Internationaler Überblick zu Verfahren und Instrumenten der Kompetenzfeststellung im beruflichen Kontext

**Alexander Petanovitsch und Kurt Schmid**

**Der Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Kompetenzen kommt im Zuge der zunehmenden (Arbeits-)Migration innerhalb der Europäischen Union als auch aus Drittstaaten verstärkt Bedeutung zu: einerseits aus Perspektive der Zielländer im Sinne einer verbesserten und beschleunigten Arbeitsmarktintegration, andererseits auch für die Zugewanderten im Sinne der adäquateren Umsetzung ihrer (beruflichen) Kompetenzen.**

Individuelle Kompetenzfeststellungen gerade im Bereich beruflicher Kompetenzen werden folglich relevanter. Dies trifft insbesondere auf Zugewanderte/Zuwandernde zu, die keine formalen Nachweise vorzeigen können, sowie auf jene Personen, die Qualifikationen haben, für die im Zielland aber keine formalen Anerkennungsprozedere existieren. Es geht dabei nicht nur um das Sichtbarmachen vorhandener beruflicher Kompetenzen, sondern ggf. auch um das allfälliger Nachqualifizierungsbedarfe. Auf Basis umfangreicher Desktop-Recherchen konnten vorliegend international gesamt 42 Kompetenzfeststellungsverfahren und -instrumente für im Ausland erworbene berufliche Kompetenzen eruiert werden, die auch aktuell zur Anwendung kommen (siehe Tab. 1). Die Länderauswahl fokussierte auf Staaten, die entweder traditionell über eine ausgeprägte Erfahrung in der Aufnahme von ZuwanderInnen verfügen (bspw. Frankreich, Kanada) und/oder im Zuge der jüngsten Flüchtlingsbewegungen viele Personen aufgenommen haben (bspw. Deutschland, die Länder Skandinaviens, Österreich).

## Modelle und Verfahren

Sehr häufig findet sich in den internationalen Modellen der Portfolioansatz, also die Dokumentation der formal, nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen/Qualifikationen einer Person. Dieser Ansatz ist insbesondere in den angelsächsischen Ländern bereits seit längerem etabliert und entsprechend weiterentwickelt worden.

Häufig erfolgt die Kompetenzfeststellung in den untersuchten Modellen auch über Selbstbewertungen und biographische Arbeit (auch mittels Interviews) sowie Dokumentenanalysen, teilweise mit einer daran anschließenden Bewertung entweder durch ExpertInnen aus dem jeweiligen Berufsfeld oder durch Erwachsenenbildungs- oder ValidierungsexpertInnen.

Online-Tools finden sich eher selten. Diese haben zwar den Vorteil, dass sie relativ kostengünstig umgesetzt werden können, in ihrer Aussagekraft



Tab. 1: Recherchierte internationale Modelle von Kompetenzfeststellungsverfahren (Teil 1)

Land	Verfahren	Link
Deutschland	Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen	<a href="https://www.anerkennung-in-deutschland.de">https://www.anerkennung-in-deutschland.de</a>
	Fast Lane to the Labour Market	<a href="https://www.gewerkstatt.de/de/fast-lane-labour-market">https://www.gewerkstatt.de/de/fast-lane-labour-market</a>
	MySkills / BKE - Berufliche Kompetenzen erkennen	<a href="https://www.arbeitsagentur.de/myskills">https://www.arbeitsagentur.de/myskills</a>
	Early Intervention	<a href="http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb0315.pdf">http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb0315.pdf</a>
	Mit Energie in die berufliche Zukunft	<a href="https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Anerkennung/2011_LIFE-Booklet-3.pdf">https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Anerkennung/2011_LIFE-Booklet-3.pdf</a>
	ProfilPASS	<a href="http://www.profilpass.de">http://www.profilpass.de</a>
	Assessmentcenter für den Berufseinstieg für Migrantinnen	<a href="https://www.life-online.de/download/publication/2011_10_life_gcac_web.pdf">https://www.life-online.de/download/publication/2011_10_life_gcac_web.pdf</a>
	Meine Berufserfahrung zählt!	<a href="https://meine-berufserfahrung.de">https://meine-berufserfahrung.de</a>
	CAIDANCE-R – Kompetenzanalyse für Flüchtlinge	<a href="https://www.hr-diagnostics.de/de/loesungen/anwendungsfaelle/caidance-r">https://www.hr-diagnostics.de/de/loesungen/anwendungsfaelle/caidance-r</a>
	Arbeitgeberinitiative Teilqualifizierung	<a href="https://www.nachqualifizierung.de/tq">https://www.nachqualifizierung.de/tq</a>
	ValiKom	<a href="https://www.valikom.de/startseite">https://www.valikom.de/startseite</a>
	IdA KompetenzCheck	<a href="https://www.bildunginbayern.de/weiterbildung/ida-kompetenzcheck-asylbewerber-passgenau-vermitteln.html#Nutzen">https://www.bildunginbayern.de/weiterbildung/ida-kompetenzcheck-asylbewerber-passgenau-vermitteln.html#Nutzen</a>
	hamet 2 Modul F	<a href="https://hamet.diakonie-stetten.de/hamet-2/modul-f.html">https://hamet.diakonie-stetten.de/hamet-2/modul-f.html</a>
Österreich	Du kannst was!	<a href="http://www.dukannstwas.at">http://www.dukannstwas.at</a>
	Kompetenzcheck berufliche Integration	<a href="http://www.best.at/gefoerderte-personalentwicklung/kompetenzcheck-berufliche-integration">http://www.best.at/gefoerderte-personalentwicklung/kompetenzcheck-berufliche-integration</a> <a href="https://www.updatetraining.at/kurse/frauenprojekte/kompetenzcheck-berufliche-integration-frauen-ab-18-jahre.html">https://www.updatetraining.at/kurse/frauenprojekte/kompetenzcheck-berufliche-integration-frauen-ab-18-jahre.html</a>
	Anerkannt!	<a href="http://www.anerkannt.at">http://www.anerkannt.at</a>
	Qualifikationspass Wien	<a href="https://www.wien.gv.at/arbeit/waff/qualifikationspass.html">https://www.wien.gv.at/arbeit/waff/qualifikationspass.html</a>
	BBE Kompetenzzentrum zur beruflichen Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen	<a href="https://www.oejab.at/bildung-integration/jugend-und-erwachsenenbildung/kompetenzcheck">https://www.oejab.at/bildung-integration/jugend-und-erwachsenenbildung/kompetenzcheck</a>
	MANA – Migration, Anerkennung, Anschluss	<a href="http://mana.bpi.ac.at">http://mana.bpi.ac.at</a>
	Competence Kaleidoscope	<a href="https://drive.google.com/open?id=1hDPmS-aVInYcnc7mFgpLOh2E6kjQyZ3o">https://drive.google.com/open?id=1hDPmS-aVInYcnc7mFgpLOh2E6kjQyZ3o</a>
	Kompetenzprofil nach CH-Q für beim AMS vorgemerkte Personen mit Migrationshintergrund	<a href="https://migrare.at">https://migrare.at</a>
Schweiz	Validierung von Bildungsleistungen – Validation des acquis professionnels	<a href="https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/7246">https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/7246</a>
	ict@migrants	<a href="http://www.ict-migrants.ch">http://www.ict-migrants.ch</a>
	Praxisassessment F	<a href="https://www.fachkraefte-schweiz.ch/de/fluechtlinge/beispiele/219/praxisassessment-fur-anerkannte-fluechtlinge-und-vorlaufig-aufgenommene-personen">https://www.fachkraefte-schweiz.ch/de/fluechtlinge/beispiele/219/praxisassessment-fur-anerkannte-fluechtlinge-und-vorlaufig-aufgenommene-personen</a>
	Cocomo	<a href="https://www.cocomo.ch/angebot/cocomo">https://www.cocomo.ch/angebot/cocomo</a>
	Potenzialabklärung Kanton Fribourg	<a href="https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/va-flue/ber-potenzial-va-flue-d.pdf">https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/va-flue/ber-potenzial-va-flue-d.pdf</a>

Quelle: ibw-Desktop-Recherchen; eigene Darstellung

Tab. 1: Recherchierte internationale Modelle von Kompetenzfeststellungsverfahren (Teil 2)

Land	Verfahren	Link
Schweden	Snabbspår - Fast Track Initiative for Newly Arrived Immigrants	<a href="https://www.government.se/fasttrack">https://www.government.se/fasttrack</a>
	Branchenspezifische Validierung – Beispiel Baugewerbe	<a href="https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:373880/FULLTEXT01.pdf">https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:373880/FULLTEXT01.pdf</a>
	Jobskills	<a href="https://jobskills.se">https://jobskills.se</a>
Frankreich	Bilan de compétences	<a href="https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droits-a-la-formation-et-orientation/bilan-competences">https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droits-a-la-formation-et-orientation/bilan-competences</a>
	Validation des acquis de l'expérience – VAE	<a href="http://www.vae.gouv.fr">http://www.vae.gouv.fr</a>
Vereinigtes Königreich	Skills Health Check	<a href="http://dera.ioe.ac.uk/158/1/nat-shctoolevaluation-aug09.pdf">http://dera.ioe.ac.uk/158/1/nat-shctoolevaluation-aug09.pdf</a>
	APEL - Accreditation of Prior Experiential Learning	<a href="https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/9/9353/APL_case_studies.pdf">https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/9/9353/APL_case_studies.pdf</a>
Norwegen	Qualifications Passport for Refugees	<a href="https://www.nokut.no/globalassets/nokut/artikkelbibliotek/utenlandsk_utdanning/veiledere/toolkit_for_recognition_of_refugees_qualifications.pdf">https://www.nokut.no/globalassets/nokut/artikkelbibliotek/utenlandsk_utdanning/veiledere/toolkit_for_recognition_of_refugees_qualifications.pdf</a>
	A Balancing Act – Describing skills acquired in the workplace	<a href="https://www.virke.no/globalassets/var-politikk/andre-dokumenter/179147-a-balancing-act---long-version.pdf">https://www.virke.no/globalassets/var-politikk/andre-dokumenter/179147-a-balancing-act---long-version.pdf</a>
	Fagbrev på jobb – Berufliche Weiterbildung am Arbeitsplatz	<a href="http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2018_wiab-ams_Bericht_Anerkennung_geringqualifizierte%202018.pdf">http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2018_wiab-ams_Bericht_Anerkennung_geringqualifizierte%202018.pdf</a>
Kanada	PLAR – Prior Learning Assessment and Recognition	<a href="http://capla.ca">http://capla.ca</a>
	Competency-Based Assessment Tool – CBAT	<a href="https://www.apega.ca/apply/work-experience/engineers/competency-based-assessment-tool">https://www.apega.ca/apply/work-experience/engineers/competency-based-assessment-tool</a>
Niederlande	Skilllab – Pathways to Employment through Technology	<a href="https://skilllab.io/#">https://skilllab.io/#</a>
	Accreditation of Prior Learning	<a href="http://www.nationaal-kenniscentrum-evc.nl/werknemers/english#e">http://www.nationaal-kenniscentrum-evc.nl/werknemers/english#e</a>
Europäische Initiativen	EU-Kompetenzprofil-Tool für Drittstaatsangehörige	<a href="http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=17893&amp;langId=de">http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=17893&amp;langId=de</a>
	European Qualifications Passport for Refugees	<a href="http://rm.coe.int/doc/090000168070016d">http://rm.coe.int/doc/090000168070016d</a>

Quelle: ibw-Desktop-Recherchen; eigene Darstellung

und in ihren diagnostischen Möglichkeiten sind sie jedoch eingeschränkt. Als Best Practice sei hier das von der Bertelsmann Stiftung in Deutschland entwickelte Tool „Meine Berufserfahrung zählt!“ erwähnt, das einerseits berufliche Kompetenzen überwiegend visuell und somit sprachneutral zu ermitteln versucht, andererseits auch die Möglichkeit bietet, die berufsbezogenen Deutschkenntnisse zu erweitern. Zu diesem Zweck liegen für 26 Berufe Broschüren mit den für den jeweiligen Beruf wichtigsten Begriffen in Deutsch und Arabisch, Farsi, Russisch und Türkisch vor.

Arbeitsplatzsimulationen und Arbeitserprobungen in Betrieben kommen ebenfalls relativ selten zum Einsatz, was auch mit dem damit zusammenhängenden

finanziellen und administrativen Aufwand zu erklären ist.

## Aufbau und Inhalte

Bei nahezu allen gesammelten Modellen ist eine den Assessmentprozess begleitende Beratungsschiene integraler Bestandteil des Verfahrens. Diese Beratung erfolgt einerseits während der Feststellungsverfahren selbst in Form von Hilfe und Unterstützung, um den Prozess möglichst effizient zu gestalten (bspw. Hilfe bei der Erstellung eines Portfolios oder sprachliche Unterstützung). Andererseits findet oftmals eine auf den Ergebnissen der Kompetenzfeststellung aufbauende weitere Beratung und

Begleitung der KandidatInnen statt, beispielsweise in Form eines (Nach-)Qualifizierungsplans und durch Unterstützung bei der Aus- und Weiterbildung, durch (berufliche) Zielentwicklungen, Vermittlung in Beschäftigung etc.

In den meisten Verfahren werden eher breitere berufliche und fachliche Kompetenzen ermittelt, fallweise auch überfachliche Fertigkeiten (Soft Skills, soziale, kognitive Kompetenzen etc.). Spezifische Modelle, die auf bestimmte Berufe bzw. Berufsfelder zugeschnitten sind, finden sich eher selten; ein Beispiel hierfür ist das in der kanadischen Provinz Alberta zum Einsatz kommende „Competency-Based Assessment Tool – CBAT“, das von der regionalen Ingenieursvereinigung umgesetzt wird. Diesem Verfahren liegen die entsprechenden konkreten beruflichen Standards dieser Branche zugrunde. Auch in Schweden finden sich solche branchenspezifischen Modelle, die von den jeweils zuständigen Berufsvereinigungen entwickelt und umgesetzt werden.

Gerade Maßnahmen für die Zielgruppe der MigrantInnen und Flüchtlinge beinhalten oftmals begleitende Sprachkurse und -angebote (allgemein und/oder berufsspezifisch), da eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt ohne hinreichende Sprachkenntnisse nicht nachhaltig funktionieren kann. Als sinnvoll hat sich für diese TeilnehmerInnengruppe auch der Einsatz von „sprachneutraleren“ Verfahren erwiesen, also bspw. ein Fokus auf eher visuell ausgeprägte Testverfahren (wie etwa im Modell „Competence Kaleidoscope“, wo sogenannte Kompetenzkarten verwendet werden).

## Ergebnisse und Dokumentation

Zumeist münden die untersuchten Modelle in einer Validierung (teilweise Zertifizierung), selten jedoch in einer Akkreditierung. Auch finden die Verfahren kaum in Form eines „Gesamtprozesses“ statt, sondern sind stattdessen institutionell eher „fragmentiert“ angelegt. Als Best Practice für einen gegenteiligen ganzheitlich strukturierten Ansatz samt Akkreditierung kann die in Deutschland zum Einsatz kommende „Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ sowie das französische Modell der „Bilan des compétences“ genannt werden. Beide Modelle sind landesweit einheitlich geregelt

und gemäß bestimmten vorgegebenen Qualitätsstandards gestaltet.

## Finanzierung und Prozessgestaltung

Maßnahmen im Rahmen von Arbeitsmarktprogrammen (bspw. über AMS, Bundesagentur für Arbeit etc.) sind für die TeilnehmerInnen zumeist kostenlos, während ein Großteil der übrigen Verfahren (zumindest teilweise) über Teilnahmegebühren finanziert wird. Fallweise bestehen hier Unterstützungsmöglichkeiten in Form von Förderungen. Die Trägerschaften der untersuchten Modelle sind äußerst unterschiedlich und institutionell nicht eindeutig klassifizierbar; sie reichen von Kammern, Innungen, Arbeitsmarkteinrichtungen, Ministerien, Ländern und Gemeinden bis hin zu Vereinen und Start-ups.

Der französische „Bilan des compétences“ ist als beispielhaft zu nennen, da hier ein Rechtsanspruch aller BürgerInnen auf eine Kompetenzbilanzierung sowie auf den dazu notwendigen Bildungsurlaub besteht. Dies ist im Bereich der Kompetenzfeststellungsverfahren vermutlich einzigartig und wird in der Literatur als vorbildhaft bewertet (insbesondere für die Zielgruppe der MigrantInnen/Flüchtlinge; bspw. im Rahmen von Integrationsvereinbarungen).

## Erfolgskriterien

Gerade bei aufwendigeren Verfahren, die etwa auf bestimmte Berufe oder Einsatzbereiche fokussieren, spielt die Qualifikation des Validierungspersonals eine wichtige Rolle. Es handelt sich hier zumeist entweder um BerufspraktikerInnen (z.B. beim Modell „Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen“ in Deutschland oder „Cocomo“ in der Schweiz) oder um Personen, die eine spezielle Schulung absolviert haben (bspw. „Assessmentcenter für den Berufseinstieg für MigrantInnen“ in Deutschland). Bei der Zielgruppe der MigrantInnen ist es zudem hilfreich, wenn die Assessmentfachkräfte über erweiterte Sprachkenntnisse und/oder kulturelle Kompetenzen verfügen (z.B. „Early Intervention“ in Deutschland).

Als zwei entscheidende Kriterien für die Erstellung und den Einsatz von Verfahren zur

Tab. 2: Kompetenzfeststellungsverfahren – kursorischer Überblick über Vor- und Nachteile

Verfahren	Vorteile	Nachteile
<b>Selbsteinschätzung, Selbstassessment</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativ einfach umzusetzen</li> <li>• Bietet TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich die eigenen Fähigkeiten bewusst zu machen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ergebnisse sind naturgemäß sehr subjektiv und daher eventuell unzuverlässig</li> </ul>
<b>Schriftliche Testung/Erfassung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglicht es, das Wissen und die Entscheidungs-, Denk- und Problemlösungsprozesse der TeilnehmerInnen relativ objektiv zu erfassen</li> <li>• Erlaubt unmittelbares Feedback für die KandidatInnen etwa in Form einer erreichten Punktzahl bzw. eines Scores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachliche oder schriftliche Fähigkeiten/ Defizite können das Ergebnis beeinflussen</li> <li>• Entwicklung und Umsetzung eines soliden Messinstruments ist relativ aufwendig und anspruchsvoll (bspw. wenn Tests von SpezialistInnen ausgewertet werden müssen)</li> </ul>
<b>Interviews, Befragungen, Fachgespräche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erlaubt neben der fachlichen Testung eine unmittelbare persönliche Einschätzung der TeilnehmerInnen durch die InterviewerInnen</li> <li>• Ermöglicht den TeilnehmerInnen, sich umfassend zu präsentieren</li> <li>• Großer Spielraum bei der inhaltlichen Ausgestaltung: von stark strukturierten bis sehr offenen Gesprächssettings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stellt an die InterviewerInnen sehr hohe fachliche und persönliche Anforderungen; entsprechendes Personal sollte daher intensiv geschult sein bzw. bereits über viel einschlägige Praxiserfahrung verfügen</li> <li>• InterviewerInnen können in ihrem Urteil durch persönliche Meinungen, Eindrücke etc. beeinflusst werden</li> <li>• Entwicklung und Umsetzung ist relativ aufwendig</li> <li>• Problematisch für TeilnehmerInnen, die sprachliche Schwierigkeiten haben oder dabei, sich zu präsentieren</li> </ul>
<b>Arbeitssimulationen, Arbeitsplatzbeobachtungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erlaubt als einziges Verfahren, konkrete Arbeitstätigkeiten und die Interaktion der TeilnehmerInnen mit anderen Personen zu beobachten und zu erfassen</li> <li>• Dadurch können Art, Ausmaß und Aktualität der tatsächlichen beruflichen Kompetenzen und Fertigkeiten ermittelt werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung, Umsetzung und Ergebnisauswertung sind überaus zeitaufwendig und kostenintensiv</li> <li>• Stellt an Assessmentpersonal sehr hohe fachliche und persönliche Anforderungen</li> </ul>
<b>Portfolios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermöglicht den ErstellerInnen eine tiefgehende und umfassende Reflexion und Aufbereitung ihrer (Erwerbs-)Biographie (formale, informelle Lernprozesse) und der eigenen Stärken und Schwächen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stellt hohe Anforderungen an das Reflexions- und Organisationsvermögen sowie an die schriftliche Ausdrucksfähigkeit</li> <li>• Häufig sind für TeilnehmerInnen vorbereitende Einführungskurse zur Erstellung eines Portfolios notwendig</li> </ul>

Quelle: Susan Simosko 2012; eigene Darstellung

Kompetenzfeststellung werden in der Literatur wiederholt Validität und Reliabilität genannt (siehe bspw. Erpenbeck et al. 2017, S. XXXIIff.). Die Validität einer Kompetenzmessung bezeichnet das Ausmaß, in dem diese Messung tatsächlich die Größen erfasst, die sie erfassen soll. Unter Reliabilität versteht man die Genauigkeit eines Messverfahrens.

Finden Testverfahren für bestimmte Berufe oder Berufsfelder statt, so ist es eine Grundvoraussetzung, dass von facheinschlägigen BerufsexpertInnen und -praktikerInnen zuvor klare und eindeutige berufliche Standards und Kernkompetenzen für diese Beschäftigungsbereiche definiert wurden

(„occupational standards“). Dies ist im angelsächsischen Raum – aufgrund der starken Einbindung der Berufsverbände und -vereinigungen in die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie in die Kompetenzfeststellungsverfahren – schon seit längerem gängige Praxis.

## Kritischer Ausblick

In der Literatur wird von Seiten der ExpertInnen immer wieder darauf hingewiesen, dass zur erfolgreichen Feststellung und Validierung von beruflichen Kompetenzen eine Verknüpfung mehrerer Verfahren

und Instrumente sinnvoll ist. Grundsätzlich hat sich auch eine begleitende/integrierte Beratung bewährt. Gerade für Verfahren, die schlussendlich zu einer Akkreditierung führen sollen, wäre die Etablierung gesamtprozesshafter Verfahren, anstelle der gegenwärtig oftmals anzutreffenden institutionell „fragmentierten“ Ansätze, zu empfehlen.

Jede der in Tabelle 2 übersichtsmäßig dargestellten Methoden hat Stärken, aber auch „blinde

Flecken“. Insbesondere bei Zielgruppen mit geringen Deutschkenntnissen ist bspw. eine Beschränkung auf eher sprachzentrierte Verfahren wenig zielführend.

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

## Literatur

**Erpenbeck, John/von Rosenstiel, Lutz/Grote, Sven/Sauter, Werner (2017):** Handbuch Kompetenzmessung. 3., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer Poeschl.

**Simosko, Susan (2012):** Assessing the Skills and Competencies of Internationally Trained Immigrants: A Manual for Regulatory Bodies, Employers and Other Stakeholders. Ottawa: Canadian Association for Prior Learning Assessment.

### Mag. Alexander Petanovitsch

alexander.petanovitsch@gmx.at  
<http://www.ibw.at>  
+43 (0)1 5451671-0

Alexander Petanovitsch studierte Soziologie an der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Er arbeitet seit 2001 freiberuflich für das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er ist Co-Autor zahlreicher Publikationen zu den Themenbereichen berufliche Aus- und Weiterbildung, Hochschule, Qualifikationsbedarfsanalysen und hat an Forschungsprojekten für internationale Organisationen (UNESCO, OECD) mitgearbeitet.



Foto: Franz Helmreich

### Mag. Kurt Schmid

schmid@ibw.at  
<http://www.ibw.at>  
+43 (0)1 5451671-26

Kurt Schmid studierte Volkswirtschaft an der Universität Wien. Seit 1998 ist er Bildungsökonom und Projektleiter am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Themen der beruflichen Bildung mit Arbeitsschwerpunkten in den Feldern: Schulwahl und Bildungsstromprognosen, Nutzen beruflicher Weiterbildung, Qualifikationsbedarfsforschung sowie diverse internationale Vergleichsstudien zu Berufsbildungssystemen, SchülerInnenleistungen, Schulgovernance, Schulfinanzierung sowie zu Berufsbildungsreformprozessen (Know-how Transfer Lehre / WBL work based learning).

# An international overview of competence assessment procedures and tools

## Abstract

If countries that traditionally have a great amount of experience in taking in immigrants and/or have taken in many people during the latest wave of refugees are included, it appears that 41 different professional competence assessment procedures and tools are currently in use in these nine countries alone. This article gathers together these tools and procedures, outlining their main characteristics. It includes a brief comparison of the advantages and disadvantages of individual competence assessment procedures. The result of this analysis is that the portfolio approach is particularly common in international models, i.e. the documentation of a person's formally, non-formally and informally acquired competences/qualifications. Online tools are rarely found; these have the advantage that their cost of use is relatively low, yet their validity and their diagnostic possibilities are limited. Suitable for the target group of migrants and refugees is above all the use of procedures that are more „language neutral“, i.e. test procedures that are largely visual. (Ed.)



# Competence Kaleidoscope

## Ein Kompetenzerhebungsverfahren zur Arbeitsmarktintegration

**Florian Hinterberger**

Hinterberger, Florian (2019): Competence Kaleidoscope. Ein Kompetenzerhebungsverfahren zur Arbeitsmarktintegration.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Kompetenzen, Kompetenzerhebung, Qualifikation,  
Arbeitsmarkt, Competence Kaleidoscope



### Kurzzusammenfassung

Seit Anfang 2018 führt migrare – das Zentrum für MigrantInnen Oberösterreich im Rahmen der Kompetenzorientierten Intensivberatung mit Mitteln des AMS Oberösterreich das mit KooperationspartnerInnen aus der Tschechischen Republik und aus der Slowakei entwickelte Competence Kaleidoscope durch. Der Beitrag berichtet über Entwicklung, Umsetzung und erste Erfahrungen in der Anwendung dieses Kompetenzerhebungsverfahrens. Hauptaugenmerk: gemeinsames lustvolles Erkunden, Kommunikation und permanenter Austausch in der Gruppe. Competence Kaleidoscope ist eine gruppenorientierte Methode, die aus acht, aufeinander aufgebauten Modulen besteht, um den Anforderungen unterschiedlicher Zielgruppen flexibel gerecht zu werden. Der Prozess führt von der Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte und den eigenen Kompetenzen bis zu deren Anwendung im Arbeitsmarktkontext. Die Erfahrung zeigt, dass dadurch ein wichtiger Beitrag zur Arbeitsmarktintegration benachteiligter Gruppen geleistet werden kann. (Red.)

# Competence Kaleidoscope

## Ein Kompetenzerhebungsverfahren zur Arbeitsmarktintegration

**Florian Hinterberger**

Die Rede von „Kompetenz“ ist aus den bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Debatten der letzten Jahre nicht wegzudenken. Trotz oder vielleicht gerade wegen des beinahe inflationären Gebrauchs des Begriffs bleibt dieser schwer fassbar, schwammig, luzide, multidimensional, vieldeutig und finden sich unterschiedliche theoretische Zugänge, Definitionen und Verwendungen. Maßnahmen präsentieren sich „kompetenzbasiert“, in Stellenausschreibungen rücken überbetriebliche Kompetenzen in den Vordergrund, Kompetenzbilanzierungs- und -messungsverfahren haben Hochkonjunktur.

### **Kompetenzerhebung als Notwendigkeit in der Beratung**

Bei migrare begleitet uns der Begriff Kompetenz seit vielen Jahren. In der allgemeinen Rechts- und Sozialberatung werden Menschen zu unterschiedlichen Fragen des Lebens beraten, auch in arbeitsmarkt-relevanten Belangen. Dabei kommen immer wieder Kompetenzen und Qualifikationen zur Sprache. „Soft skills“ oder überbetriebliche Kompetenzen spielen in Bewerbungsunterlagen eine zunehmend zentralere Rolle und gerade für Personen mit wenig formaler (Aus-)Bildung können diese Kompetenzen als Marker für bestimmte Eignungen fungieren. Nicht zuletzt sind die BeraterInnen bei migrare immer wieder mit Menschen konfrontiert, deren formale Qualifikationen aus unterschiedlichsten Gründen am österreichischen Arbeitsmarkt nicht oder nur teilweise anerkannt werden.

Bereits 2008 wurde nach ausgedehnten Recherchen zu „praktikablen“ Modellen der Erfassung (informeller) Kompetenzen begonnen, das schweizerische

Kompetenzerhebungsverfahren „CH-Q“ (Chance Qualifikation) zu implementieren und umzusetzen (zum Erfahrungsbericht siehe Kovacs 2010). Bis 2015 führte migrare CH-Q Kurse, finanziert vom AMS Oberösterreich, erfolgreich durch. In der Umsetzung sahen sich die TrainerInnen jedoch immer wieder mit Hürden und Schwierigkeiten der Methode konfrontiert: Der Prozess erfordert von den TeilnehmerInnen ein hohes Schreibpensum. Gerade Menschen mit geringeren Sprachkenntnissen stellte dieser Umstand immer wieder vor Schwierigkeiten. Daneben war eine Rückbindung der erarbeiteten Kompetenzen an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes ein wichtiges Ziel, das in der Methodik von CH-Q nicht in ausreichendem Ausmaß verwirklicht schien.

### **Entwicklungsprozess in einem länderübergreifenden Projektteam**

Die Erfahrungen mit CH-Q ließen Überlegungen zur Entwicklung einer neuen Methode zur

Kompetenzerhebung aufkeimen. Um der Beweglichkeit und Fluktuation des europäischen Arbeitsmarktes gerecht zu werden, entstand schnell die Idee, dieses Projekt auf internationaler Ebene umzusetzen. Die Förderschiene KA2 für strategische Partnerschaften des Erasmus plus Programms bot dafür die perfekte Plattform. Nach extensiver Suche nach potentiellen ProjektpartnerInnen und einem ersten informellen Treffen in Wien beschlossen die vier beteiligten Organisationen (migrare aus Österreich, NORA G.I.C. und Akropolis aus der Tschechischen Republik und Miesto pod Slnkom aus der Slowakei) das Projekt „Competence Kaleidoscope“ einzureichen.

In einem dreijährigen Entwicklungsprozess wurde die neue Methode konzipiert und mit Hilfe externer Evaluation in einem zweistufigen Verfahren an mehreren Teilnehmendengruppen in allen drei beteiligten Ländern getestet. Die Ergebnisse dieser Testgruppen flossen in das Re-Design der Methode ein und halfen dabei, den Anforderungen unterschiedlicher Zielgruppen gerecht zu werden.

## **Anwendung der Methode in einem Gruppenprozess**

Competence Kaleidoscope ist eine gruppenorientierte Methode für bis zu 10 TeilnehmerInnen. Es gibt acht Module mit einem je eigenen thematischen Schwerpunkt. Wir entschieden uns für ein solch modulares Design, um je nach Anforderung der Gruppe und der organisatorischen und logistischen Rahmenbedingungen größtmögliche Flexibilität zu gewährleisten. Schon im Entwicklungsprozess und der Testphase konnten wir diese Flexibilität prüfen, fanden die einzelnen Kurse doch unter sehr unterschiedlichen zeitlichen Rahmenbedingungen statt. Während wir bei migrare die Kurse mit einem bzw. zwei Terminen pro Woche über einen längeren Zeitraum verteilten, führten KollegInnen aus Tschechien die Kurse komprimiert in einer Woche durch. Die Ergebnisse der Evaluation zeigten, dass sich eine Aufteilung auf zwei Termine pro Woche hinsichtlich der Drop-out-Rate und der Produktivität in den Gruppen am besten bewährte. In dieser Form wird die Methode auch aktuell bei migrare durchgeführt.

## **Die Umsetzung in acht Schritten**

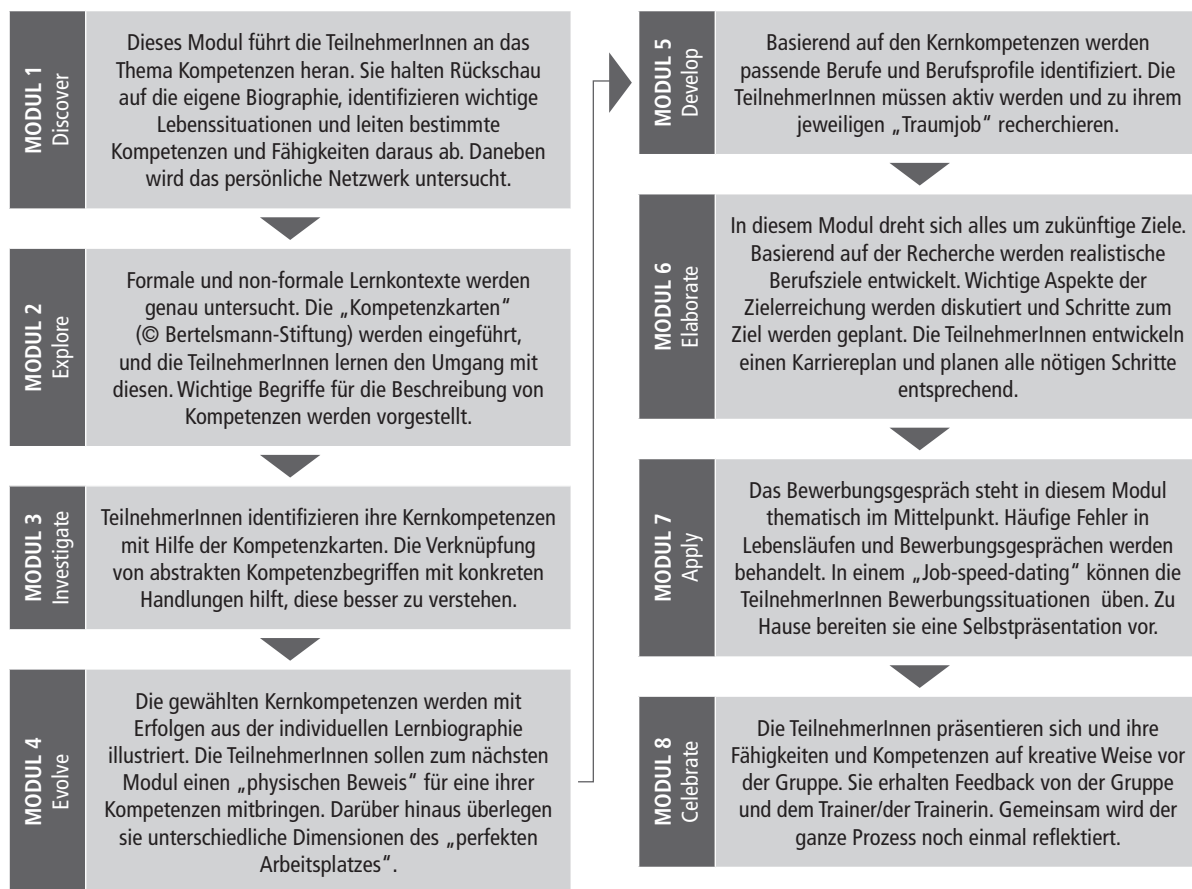
Die acht Module bilden eine thematische Klammer von der Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte und unterschiedlichen Formen des Kompetenzerwerbs bis hin zu deren Anwendung im Arbeitsmarktkontext.

Im ersten Modul steht die Arbeit an und mit der eigenen Biographie im Mittelpunkt des Interesses. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte sollen die TeilnehmerInnen verschiedene Aneignungsprozesse von Kompetenzen identifizieren. Damit soll die Perspektive auf Kompetenzen und Fähigkeiten erweitert werden und sollen auch non-formale und informelle Lernkontexte stärker in den Fokus rücken.

In einem zweiten Schritt werden diese unterschiedlichen Lernkontexte identifiziert und benannt – es entsteht ein sogenanntes „Kaleidoskop der Lernfelder“. Außerdem werden einige wichtige Kompetenzbegriffe mit Hilfe der Kompetenzkarten (© Bertelsmann Stiftung) eingeführt und wird die Verwendung dieser Begriffe für die Beschreibung unterschiedlicher Fähigkeiten besprochen. Dies geschieht durch einige Übungen, mit denen die teilweise recht abstrakten Begriffe durch konkrete Kontextualisierung und Verwendung in lebensweltlichen Erfahrungs- und Erlebniszusammenhängen anschaulicher beschrieben werden können. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass gerade dieser Schritt für eine erfolgreiche Absolvierung des gesamten Prozesses von entscheidender Bedeutung ist: Um mit den Begriffen adäquat umgehen zu können, ist ein umfassendes Verständnis der Kompetenzbegriffe unumgänglich.

Im dritten Modul wählen die TeilnehmerInnen mit Blick auf ihre Lern- und Erfahrungskontexte fünf für sie zentrale Kernkompetenzen in spielerischer Form aus. Dies geschieht mit Begleitung durch den/die TrainerIn, jedoch sollte sich die Intervention in der Auswahl der Kompetenzen auf ein absolut notwendiges Minimum beschränken. Die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen steht bei Competence Kaleidoscope im Mittelpunkt. Die Passgenauigkeit der Auswahl kann in einem nächsten Schritt ohnehin überprüft werden, sollen für die gewählten Kompetenzen doch konkrete Beispiele aus der Biographie

Abb.1: Modularer Aufbau des Competence Kaleidoscopes



Quelle: Eigene Darstellung

der TeilnehmerInnen artikuliert und festgehalten werden. Daneben werden die Kompetenzbegriffe mittels verschiedener Übungen mit den Anforderungen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern verbunden. Ausgehend von den fünf gewählten Kernkompetenzen werden im nächsten Schritt mögliche Berufsziele für die TeilnehmerInnen identifiziert. Dies geschieht „verdeckt“, das heißt, die TeilnehmerInnen suchen passende Berufe allein auf Basis der Kompetenzen, ohne zu wissen, welche Person jeweils hinter den gewählten Fähigkeiten steckt. Diese Herangehensweise hilft, ausgetretene Pfade zu verlassen und „Outside the box“ zu denken. Danach recherchieren die TeilnehmerInnen Zugangskriterien, Ausbildungswege, Verdienstmöglichkeiten und vieles mehr zu ihrem Berufswunsch und präsentieren die Ergebnisse in der Gruppe. Auf Basis dieser Ergebnisse planen sie die weiteren Schritte für das Erreichen des Berufsziels

und fassen einen konkreten Plan für die Umsetzung. In den Modulen sieben und acht stehen schließlich das Bewerbungsgespräch und die Selbstpräsentation im Mittelpunkt. In einem „job-speed-dating“ werden die TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen Bewerbungssituationen konfrontiert, müssen sich dabei in kurzer Zeit verschiedenen herausfordernden Situationen stellen und können diese in der Gruppe trainieren.

Für Modul acht bereiten alle TeilnehmerInnen eine Selbstpräsentation vor, in der sie die eigenen Stärken und Kompetenzen in den Mittelpunkt stellen sollen. Jede Person bekommt bis zu zehn Minuten Zeit, sich auf möglichst kreative Weise vor der Gruppe und dem/der TrainerIn zu präsentieren. Abgeschlossen wird der Kurs mit einem ausführlichen Feedback und der Reflexion des Prozesses.

## Competence Kaleidoscope: eine Methode mit vielfältigem Nutzen

Der Kurs stärkt das Selbstwertgefühl der TeilnehmerInnen, kann helfen, neue Karriereoptionen zu entdecken und sich mit Kompetenzen und der eigenen Selbstdarstellung auseinanderzusetzen. Das Gruppensetting bietet die Möglichkeit, in Peer-Prozessen von den Erfahrungen der anderen TeilnehmerInnen und deren Bewältigungsstrategien zu profitieren. Kommunikation und permanenter Austausch in der Gruppe sind bei Competence Kaleidoscope zentral, eine Tatsache, die vor allem Personen mit nicht-deutscher Muttersprache besonders schätzen. Das Sprechen über sich und die eigenen Erfahrungen und Kompetenzen kann dabei in „sicherer Umgebung“ trainiert werden.

migrare führt Competence Kaleidoscope seit Anfang 2018 im Rahmen der Dienstleistung „Kompetenzorientierte Intensivberatung (KomIn)“, finanziert durch das AMS Oberösterreich, durch. Pro Jahr durchlaufen etwa hundert Personen

diesen Prozess. Die Ergebnisse werden in Form eines schriftlichen Kompetenzprofils an die zuständigen AMS-BeraterInnen übermittelt. Dieses Profil wird von den TrainerInnen auf Basis der Angaben der TeilnehmerInnen verfasst und erst nach Rücksprache mit ihnen abgeschlossen und weitergegeben. Auch den TeilnehmerInnen selbst wird das Profil selbstverständlich ausgehändigt, um dieses gegebenenfalls den eigenen Bewerbungsunterlagen beizufügen.

Die Erfahrung und vor allem die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen haben gezeigt, dass Competence Kaleidoscope einen wichtigen Beitrag zur Arbeitsmarktintegration benachteiligter Gruppen leisten kann. Durch den breiten thematischen Bogen ist eine fundierte Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und unterschiedlichen Erfahrungskontexten möglich. Der Prozess stößt wichtige Erkenntnisse über die eigenen Fähigkeiten an und unterstützt dabei, diese adäquat zu präsentieren und damit die Position am Arbeitsmarkt zu verbessern.

## Literatur

**Kovacs, Gabriella (2010):** .. weil ich WERTvoll bin! Kompetenzmanagement für Menschen mit Migrationshintergrund. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf> [Stand: 2019-05-24].

### Weiterführende Links

**Competence Kaleidoscope – Informationen und sämtliche Unterlagen:** <http://competence-kaleidoscope.eu>



Photo: K. K.

## Mag. Florian Hinterberger

florian.hinterberger@migration.at  
<http://www.migrare.at>  
+43 (0)676 846954825

Florian Hinterberger arbeitet aktuell als Competence Kaleidoscope-Trainer im Projekt KomIn (Kompetenzorientierte Intensivberatung) bei migrare – Zentrum für MigrantInnen OÖ. Er hat einen Abschluss in Soziologie der JKU Linz und arbeitete einige Jahre als Tutor mit StudentInnen an der Abteilung für theoretische Soziologie. Er hat Erfahrung in der Konzeption und Durchführung internationaler Projekte und ist zertifizierter CH-Q Trainer. Gemeinsam mit seiner Kollegin Lisa Filzmoser entwickelte er die Kompetenzerhebungsmethode „Competence Kaleidoscope“ von 2015 bis 2018 im Rahmen eines Erasmus+ Projektes. Gemeinsam planten und hielten sie außerdem mehrere Train-the-Trainer-Schulungen für diese neue Methode.

# Competence Kaleidoscope

## A competence mapping procedure for labour market integration

### Abstract

Since the beginning of 2018, the Upper Austrian center for migrants migrare has implemented Competence Kaleidoscope, which was developed in cooperation with partners from the Czech Republic and Slovakia as part of competence-oriented intensive counselling with the support of the Upper Austrian Public Employment Service (AMS). This article reports on the development and implementation of this competence mapping procedure and initial experiences with its application. The main emphasis is on playful discovery, communication and continual exchange within the group. Competence Kaleidoscope is a group-oriented method consisting of eight modules that build upon each other to meet the demands of different target groups flexibly. Participants are guided from thinking about their own life story and competences to considering how they can be applied in the context of the labour market. Experience indicates that this process is able to significantly contribute to the integration of disadvantaged groups to the labour market. (Ed.)



# Anerkennung von Kompetenzen, Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen: internationale Perspektiven und Erfahrungen

**Lorenz Lassnigg**

Lassnigg, Lorenz [Rez.] (2019): Anerkennung von Kompetenzen, Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen: internationale Perspektiven und Erfahrungen.  
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 37, 2019. Wien.  
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>.  
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.  
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Anerkennung, Kompetenzen, Qualifikationsrahmen, Recognition, Validation, Accreditation, informelles Lernen, lernende Gesellschaft

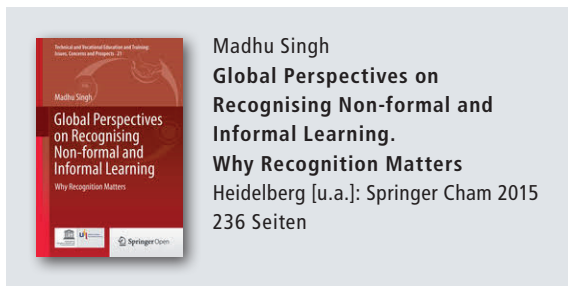


## Kurzzusammenfassung

Die drei vorliegend rezensierten Bücher im engl. Original beleuchten aus einer deskriptiven, einer konstruktiven und einer kritischen Perspektive die Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen (im Engl. gefasst unter der Trias: Recognition, Validation und Accreditation, kurz RVA). Konkret handelt es sich um Madhu Singhs "Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters" (2015), um Jin Yangs UNESCO-Publikation "Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States" (2015) sowie um "Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge" (2014) von Stephanie Allais. Das Resümee des Rezensenten: Singhs breiter, kritischer und konstruktiver, literaturgestützter Überblick zu Recognition, Validation und Accreditation ist theoretisch nicht sehr tiefgehend. Jin Yang zeigt eher oberflächlich, aber flächendeckend die breite Variation an Zugängen und Ansätzen. Stephanie Allais liefert eine kontroverse, polit-ökonomisch und wissenssoziologisch eingebettete Analyse und Interpretation des Zusammenhangs zwischen Politik, Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen und den neoliberalen Reformstrategien der letzten Jahrzehnte. (Red.)

# Anerkennung von Kompetenzen, Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen: internationale Perspektiven und Erfahrungen

Lorenz Lassnigg



Das Buch von Madhu Singh ist eine Art Handbuch aus den frühen 2010er Jahren. Es behandelt die Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen aus einer weiten theoretischen und internationalen Perspektive. Singh analysiert Recognition, Validation und Accreditation (kurz RVA) fokussiert und stark literaturgestützt sowohl konzeptionell als auch theoretisch. Sie präsentiert 24 kurze Länderberichte (16 „developed“, 8 „developing“), darunter auch Österreich, und diskutiert in einer zusammenfassenden Auswertung der Länderbeispiele die künftigen Herausforderungen von RVA. Singhs Bearbeitung ist offenkundig in die Aktivitäten und Begrifflichkeiten der UNESCO eingeordnet, was eine spezielle begriffliche Ordnung (unterschieden von der OECD oder EU) impliziert; Hauptbegriff ist die Anerkennung.

Der interessanteste Teil des Buches sind die konzeptionellen und theoretischen Kapitel 1 bis 5, die etwas mehr als 100 Seiten umfassen. Hier wird ein weites Feld an einschlägiger Literatur pointiert

auf konstruktive politische Lösungsansätze hin verarbeitet und viel Wert auf die Klärung der Begrifflichkeiten gelegt. Dabei werden Recognition, Validation und Accreditation (RVA) in einem sehr breiten bildungspolitischen Sinn angelegt. Im Rahmen der Kontrastierung der Kontexte in Ländern des globalen Nordens gegenüber Ländern des globalen Südens erhalten RVA sehr plastisch eine unterschiedliche Bedeutung. Die allgemeinen Zielsetzungen von Singhs Ausführungen bestehen in der Förderung des Verständnisses:

- des Beitrages von RVA zur Lebensqualität und dem Wohlbefinden der jeweiligen Länder (v.a. der Länder des globalen Südens, die hier Singh zufolge vergleichsweise großen Nachholbedarf haben)
- der Bedeutung von RVA zur erzieherischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung
- der Charakteristiken von guter Praxis, die geteilt werden können
- der Schlüsselfaktoren, die die Nutzung von RVA in unterschiedlichen Lernumgebungen beeinflussen
- der wichtigsten praktischen Herausforderungen von RVA und
- der Art und Weise angemessener politischer Bearbeitung dieser Thematik.

Vor allem die Kapitel 1 und 2 enthalten interessante Diskussionen über wichtige Begriffe (Wissen, lernende Gesellschaft, Capabilities, Strategie,

Systemtheorie, formales und informelles Lernen, Qualifikationsrahmen und Lernergebnisse, Kompetenzen, Skills etc.). Im Unterschied zu den meisten aktuellen Ausformungen von Lifelong Learning knüpft Madhu Singh beim UNESCO-Bericht „Learning to be“ (Faure Report, 1972) an, und entfaltet eine sehr umfassende Sicht im Kontext der Entwicklung einer lernenden Gesellschaft, die neben den ökonomischen Erträgen auch die weiteren gesellschaftlichen Anforderungen und Wirkungen des Lernens einschließt: *„The future role of systems for RVA cannot therefore be limited to technical questions of methodology, but must consider the role RVA serves in society, the individual, the labour market and the education and training system“* (Singh 2015, S. 11). Es wird auch ein umfassender kritischer Literaturüberblick geboten, der weit über die oftmals auf die „advocacy“-orientierte Policy-Literatur beschränkte Wahrnehmung hinausgeht und auf grundlegende Diskussionen verweist (siehe Livingstone/Guile 2012). Auch ist eine umfassende Auseinandersetzung mit dem non-formalen und informellen Lernen enthalten (siehe Rogers 2014).

Die Kapitel 3 bis 5 beschäftigen sich auf Basis der Länderanalysen mit strategischen Fragen von RVA (gesetzliche und organisatorische Institutionalisierungen; Beitrag zur nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung; geteilte Verantwortung der Stakeholder), wobei viele Hinweise auf hervorstechende Beispiele enthalten sind. Aus den Länderbeispielen und deren Auswertung werden die grundsätzlich unterschiedlichen Herausforderungen an RVA in den Ländern des globalen Nordens und des globalen Südens sehr klar herausgearbeitet: In den Ländern des globalen Nordens geht es um ergänzende Funktionen zu voll ausgebauten formalen Bildungsstrukturen, während in den Ländern des globalen Südens das non-formale und das informelle Lernen im Zusammenspiel mit dem hohen Gewicht der informellen Wirtschaft meist die überwiegende Form des Lernens darstellen und die Anerkennung dieser Lernergebnisse ganz wesentlich zum Aufbau formaler Bildungsstrukturen beiträgt. Der Hinweis auf die globale Diffusion der RVA-Konzepte taugt aufgrund dieser unterschiedlichen Qualitäten nicht als Begründung für diese Politik in unseren Breiten.

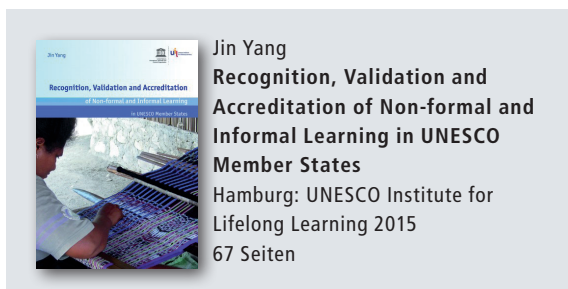
In Kapitel 7 wird versucht, den Lernertrag der Länderanalysen auf dem Hintergrund des konzeptionellen

Ansatzes herauszuarbeiten. Strategische Bedeutung wird in vier „Lektionen“: den politischen Anstrengungen, der Einbindung von RVA in breitere Politikansätze, einer breiten koordinierten Einbindung der Stakeholder und einer holistischen Vision von Lifelong Learning und der lernenden Gesellschaft beigemessen – mit grundlegend unterschiedlichen Visionen für Länder des globalen Nordens und des globalen Südens. Singh wörtlich: *„often the balance is tipped towards either industry- or public authority-learning arrangements. Very often the role of agencies of civil society and the adult learning sectors are neglected“* (Singh 2015, S. 160f.). Eine wesentliche Botschaft ist die Vielfalt der Ansätze und Anwendungen von RVA. Drei verschiedene Funktionen werden hier von Singh unterschieden: Zugang zu formalen Qualifikationen, Hochschulzugang und Sichtbarmachen von Kompetenzen und Lernen: *„Only further research can tell if NQFs are leading to RVA, or whether RVA is causing NQFs to be established. [...] It is worth pointing out that NQFs do not themselves promote RVA [...]. Instead, this occurs through the actions of stakeholders at the workplace, individual and provider levels“* (ebd., S. 164). Bei der Frage nach „best practices“ werden vier Themen angesprochen: Standards und Überprüfung, Umsetzung und Professionalisierung, Qualitätssicherung sowie Ergebnisse. In allen Bereichen gibt es Singh folgend eher grobe Muster als gesicherte Ergebnisse, aber interessante Beispiele zum Weitersuchen. Ein längerer Abschnitt beschäftigt sich mit Herausforderungen und zukünftigen Ausrichtungen. Hier geht es um nicht realisierte Potentiale, den Mangel an belastbaren Daten und Ergebnissen, Finanzierungslücken, kulturbedingte Widerstände vor allem im Hochschulwesen, mangelnde Bekanntheit unter den Stakeholdern etc.

Bemerkenswerte Punkte sind der – selten getroffene – Hinweis, dass das Interesse der Unternehmen an RVA nicht klar ist, und der Vorschlag, den non-formalen Bereich stärker zu differenzieren, wobei darunter auch ein Bereich festgemacht wird, der nicht ohne weiteres sinnvoll in formale Qualifikationen überführt werden kann. Singh wörtlich: *„There is often a lack of clarity with regard to whether companies are interested in competence recognition, given their preference for employees with skills and competences acquired in non-formal and informal learning but without ‘formal’ certificates, because of*

*the reduced cost of employing formally unqualified or lower qualified persons. From some countries we learn about difficulties in involving employers with RVA“ (ebd., S. 186). Und weiter: “those non-formal learning programmes run by civil society organisations which are linked to community-based learning programmes, such as agricultural extension, citizenship education, health, family planning, civic education and mass media“ (ebd., S. 189). „There is also a growing understanding that not all learning from non-formal and informal settings can be accredited against a set of predefined criteria, and yet such learning is clearly still important“ (ebd., S. 190).*

Tritt man einen Schritt zurück, so vermag Singh mit ihrem Buch zu zeigen, dass zwischen den ambitionierten Konzepten der theoretischen Diskussion und den festgestellten Realisierungen eine weite Lücke klafft, die eher nur appellativ geschlossen wird: „RVA's potential in relation to lifelong learning and the creation of learning societies has yet to be fully exploited and utilised. It is therefore likely that patterns of RVA take-up are influenced as much by the barriers to RVA as they are by the benefits it brings“ (ebd., S. 176).



Jin Yangs UNESCO-Publikation ist typisch für die offizielle Berichterstattung internationaler Organisationen. Sie gibt einen deskriptiven Überblick über die Berichte von 42 Mitgliedstaaten, darunter Österreich. Erörtert werden die Fragestellungen der einzelnen Mitgliedstaaten zu den wichtigsten Aspekten von RVA (Stand 2012): Anerkennungspraktiken, anknüpfende Pfade zum Fortkommen, Umgang mit informellen Kompetenzen, Rolle von Qualifikationsrahmen, Herausforderungen und Gelegenheiten der Anerkennung, NutzerInnen, Empfehlungen zur Anerkennung.

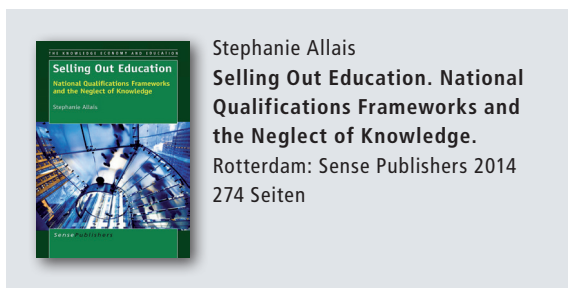
Die meist sehr unterschiedlichen Antworten der Länder zu diesen Aspekten werden kurz charakterisiert und hervorstechende Beispiele näher beleuchtet. Österreich findet Erwähnung hinsichtlich der Weiterbildungsakademie Österreich (wba), des Antritts zur Lehrabschlussprüfung, einiger Portfolioprojekte und der LLL:2020-Strategie. Die Praxis von RVA in Österreich, d.h. die Praxis der Anerkennung und Validierung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen in Österreich, wird Jin Yang zufolge vom formalen Bildungs- und Qualifikationssystem bestimmt. Grundsätzlich wird herausgearbeitet, dass es sich bei RVA und Qualifikationsrahmen um unterschiedliche Artefakte handelt, die auseinander zu halten sind: *“it needs to be pointed out that, strictly speaking, the establishment of an NQF is one thing, but relating the outcomes of non-formal and informal learning to qualifications is another. Strategies for the integration of non-formal and informal learning into an NQF remain a crucial issue and involve laborious efforts. For example, in Austria, the concept of the NQF places high importance on integrating non-formal and informal learning, but strategies for such integration have yet to be developed.”* (Yang 2015, S. 37). Andere von Yang betonte Aspekte, die in Österreich künftig beachtet werden sollten, sind die Kosten und Guidance. Yang wörtlich: *“The cost issue is not limited to developing countries. In Austria, the cost of implementing a functioning system for the recognition of non-formal and informal learning poses a considerable challenge”* (ebd., S. 50). Und weiter: *“In Austria, the provision of counselling and guidance is listed as one of the general requirements connected with planning and implementing mechanisms for the recognition and validation of prior learning”* (ebd., S. 56).

Als wichtigste Herausforderungen für die Mitgliedstaaten in Sachen RVA (Recognition, Validation und Accreditation) werden von Yang herausgearbeitet (vgl. ebd., S. 46-50): das Fehlen übergreifender gesamtstaatlicher Politikansätze, ein veraltetes Bildungswesen, Probleme mit Qualifikationsrahmen, begrenzte Informations- und Guidance-Aktivitäten, der Mangel an Vertrauen/Koordination unter den Stakeholdern (v.a. Universitäten und Unternehmen), die Professionalisierung von RVA, hohe Kosten.

Die Empfehlungen beziehen sich auf diese Herausforderungen. Mehr Gewicht soll Yang zufolge auf

unterprivilegierte Gruppen gelegt werden und es sollen Qualifikationsrahmen entwickelt werden: „evidence from many Member States suggests that an NQF is necessary for developing an integrated RVA system“ (ebd., S. 54).

Diese Publikation präsentiert in vereinfachter deskriptiver Form, wie vielfältig die Zugänge zu Recognition, Validation und Accreditation in den zahlreichen UNESCO-Mitgliedsländern sind. Die Vielfalt an aufgezeigten Beispielen kann bei Interesse viele Hinweise geben, die möglicherweise vertiefend weiter verfolgt und neue Ideen generieren können.



Das Buch von Stephanie Allais ist parallel zu Singhs Buch entstanden und beruht wie dieses auf Länderstudien, geht aber weit darüber hinaus. Obwohl sich die empirische Befundlage nicht sehr unterscheidet, ist die Botschaft von Stephanie Allais eine ganz andere – der Kontrast zwischen den beiden Büchern ergibt sich aus den Grundannahmen und dem theoriegeleiteten Herangehen an die Interpretation dieser Befunde.

Während Madhu Singh von einem „Prinzip Hoffnung“ in Richtung ambitionierter gesellschaftspolitischer Ziele der Bildungspolitik ausgeht, sieht Stephanie Allais die Politik der NQRs (der Nationalen Qualifikationsrahmen) und der RVA (Recognition, Validation und Accreditation) als einen integralen Bestandteil der neoliberalen Ausprägung des Kapitalismus. Allais verfolgt einen explizit kritischen Ansatz (der jedoch nicht in der hierzulande dominierenden post-strukturalistischen oder post-kolonialen Welt verankert ist, sondern in der sozial-demokratischen, wohlfahrtstaatlichen Tradition der reflexiven Moderne) und ist von desillusionierenden Erfahrungen mit der NQR-Politik in Südafrika geprägt, was auch eine interessante Außensicht auf Europa

bietet. Der Fokus der Studie liegt auf einer Politik der kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen, die aus der kombinierten Perspektive von politischer Ökonomie und Wissenssoziologie untersucht wird; das Thema Anerkennung wird als integrativer Teil dieser Politik behandelt. Die Analyse versucht somit die Stelle auszufüllen, die Madhu Singh offen gelassen hat, nämlich die Frage: inwieweit die Politik mit lernergebnisbasierten Qualifikationsrahmen ihren Anspruch einer effektiveren, effizienteren und gleichzeitig gerechteren und mehr lernerInnenorientierten Verbindung von Bildung und Beschäftigung erfüllen kann.

Allais Buch bringt die Arbeiten einer ILO-Studie in 16 sehr unterschiedlichen Ländern (siehe Allais 2010) und die bereits vorher als Artikel publizierten Teile der Dissertation der Autorin am Londoner Institute of Education in einen systematischen Zusammenhang (was teilweise Wiederholungen im Text mit sich bringt). Trotz der hohen theoretischen Ladung ist die Argumentation sehr klar und die wesentlichen Botschaften werden in einer Einleitung („first as farce, then as tragedy“) zusammenhängend präsentiert. „I demonstrate that, far from being beneficial, outcomes-based qualifications frameworks are at best a waste of time and resources, and at worst destructive of education systems. Whereas in developed countries [hier die Farce; Anm. L.L.] strong education institutions, traditions, and professionals may mask the problems of outcomes-based qualifications, this masking does not take place in poor countries [hier die Tragödie; Anm. L.L.] where education systems and institutions are weak, and so the problems are clearly exposed“ (Allais 2014, S. XV).

Eine wichtige Teilfrage von Allais besteht darin, wie und warum ein derart substanziell schwaches und in seinen großartigen Zielen gescheitertes Unterfangen ein so starkes globales Momentum erreichen kann, sodass aktuell etwa 120 Länder an derartigen Projekten arbeiten. Die Erklärung liegt Allais zufolge in der Kombination von mehreren Elementen: Erstens werden lang bestehende einflussreiche Kritiklinien sowohl von konservativer („provider capture“: Monopolisierung durch die Institutionen und Lehrpersonen) als auch von progressiver Seite (LernerInnenorientierung) aufgenommen, zweitens werden diese in große uneinlösbare,



aber schwer zu überprüfende Versprechen der Lösung von gesellschaftlichen und Bildungsproblemen („neues Paradigma“ von Lernen und Bildung, „Relevanz“ von Bildung, bessere Verbindung von Bildung und Arbeitsmarkt/Beschäftigung) übersetzt, die drittens einem neoliberalen marktmäßigen Umbau der vorhandenen Bildungsstrukturen inklusive ihrer institutionellen Schwächung korrespondieren.

Dieser neoliberale Umbau besteht in seiner Essenz in der Anwendung des ökonomischen Paradigmas (informationsgestützte rationale Wahlentscheidungen durch rationale Individuen und Kommodifizierung der Bildungsdienstleistungen) auf das Bildungswesen bei gleichzeitiger Verschiebung der Verantwortung für die Lösung aller gesellschaftlichen Probleme auf die gebildeten Individuen (Ersatz von Arbeitsmarkt-, Sozial-, Industriepolitik durch Bildungspolitik) und bei gleichzeitigem Umbau des Wohlfahrtsstaates in den regulativen Staat, der die öffentlichen Leistungen nicht mehr erbringt, sondern nur noch ihre (quasi) marktmäßige Erbringung reguliert und kontrolliert. Die Trennung der lernergebnisorientierten Qualifikationen von den Bildungsprozessen und -institutionen und deren versprochener Informationsgehalt sollen einerseits diese staatliche Regulation und Kontrolle ermöglichen, andererseits die Informationen für die interessenbestimmte rationale Wahl sowohl im Bildungsmarkt als auch im Arbeitsmarkt bereitstellen.

Allais versucht mit ihrer vorgestellten Analyse schrittweise zu demonstrieren, dass die großen Versprechungen empirisch nicht eingelöst werden und konzeptionell bei näherer Betrachtung auch gar nicht eingelöst werden können, diese Politik aber – vor allem in den Ländern ohne fest etablierte Bildungsstrukturen – in vielfacher Weise zur Untergrabung der öffentlichen Funktionen des Bildungswesens führt.

Die breite interdisziplinäre Argumentation umfasst mehrere Abschnitte, wobei immer wieder in Zusammenfassungen der Faden aufgenommen und in neuen Aspekten beleuchtet wird. Die ersten zwei Kapitel sind konzeptionell angelegt. Zuerst wird die Rolle von Qualifikationen in der Koordination von Bildung und Beschäftigung systematisch untersucht und ihre komplexe Einbettung in die industriellen

Beziehungen, die Arbeitsmarkt- und Berufsstrukturen sowie in die Wohlfahrts- und Sozialpolitik gezeigt. Durch Veränderungen im Bildungswesen können diese Beziehungen nicht nachhaltig beeinflusst werden (Kap. 1). Eine historische Analyse zeigt, dass die als „neues Paradigma“ vorgestellten Grundideen der Lernergebnisorientierung auf einer bereits über ein Jahrhundert langen Geschichte der Kritik an bestehenden Bildungsstrukturen aufbauen, die konservative und progressive Argumentationen aufgreift (Kap. 2). Die beiden folgenden Kapitel präsentieren die Analyse der Entfaltung der Politik mit Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen von den ersten Ansätzen im Thatcher-UK der 1980er Jahre (Auf den Seiten 51-58 findet sich ein erster Abriss zum Neoliberalismus bis hin zum „linken“ Post-Washington-Konsensus von Blair, Clinton, Stieglitz etc.) bis zur globalen Verbreitung zuerst in den sogenannten „Entwicklungsländern“ ab den 1990ern bis zur späten Übernahme durch die EU in den 2000er Jahren, wobei ein informatives und detailreiches Bild der Gesamtentwicklung gezeichnet wird (Kap. 3 u. Kap. 4).

Die drei folgenden Kapitel vertiefen literaturgestützt die konzeptionelle Analyse und Kritik auf Seite der Arbeitsmärkte (Kap. 5), auf Seite der Bildung (Kap. 6) und allgemeiner im Hinblick auf die ökonomische Theoriebildung (Kap. 7). Die Bedeutung der Begriffe Qualifikation und Skills wird in ihrem Bezug zu unterschiedlichen Formen der Organisation des Arbeitsmarktes (liberal/frei, bürokratisch/intern, beruflich) und zu den „Varieties of Capitalism“ (liberal, koordiniert) herausgearbeitet, und es wird der direkte Zusammenhang zwischen den lernergebnisorientierten Qualifikationsrahmen und den unsichereren liberalen Arbeitsmärkten gezeigt, die zunehmend Raum gewinnen (Stichwort Prekariat), wobei Qualifikationen überdies als positionale Güter fungieren, deren Signalfunktion vor allem die Position der BewerberInnen in der Arbeitskräfte-Warteschlange bestimmt (siehe Brown/Lauder/Ashton 2011).

Das zentrale Argument auf Seite des Bildungswesens besteht in der wissenssoziologischen Gegenüberstellung der fragmentierten, von der wirtschaftlichen Verwendung her definierten „Bits“ und Skills einerseits und des die „traditionellen“ Curricula leitenden Wissenskörpers („Bodies of Knowledge“)



andererseits. Diese „traditionellen“ Curricula umfassen strukturierte Zusammenhänge von komplexen Begrifflichkeiten und begründen die inhaltliche und die intrinsische Bedeutung des institutionellen Bildungswesens.

Parallel dazu wird von Allais die Unterscheidung zwischen Erfahrungswissen und theoretischem Wissen stark gemacht und die Unverzichtbarkeit der Verbreitung des theoretischen Wissens betont. Die (neo-)liberalen Konzepte der fragmentierten Lernergebnisse verwandeln demgegenüber die Bildungsleistungen in – im Prinzip inhaltsleere – Markt-Dienstleistungen, die „kundInnenorientiert“ mit beliebigen Inhalten gefüllt werden können. Diese Argumentation wird von Allais durch die Analyse des „Ökonomischen Imperialismus“ und der Symbiose mit dem Neoliberalismus in der Politik vertieft (siehe Fine/Milonakis 2009), wobei der Kritik der postmodernen und konstruktivistischen Positionen unter dem Begriff der „Weak Epistemology“ wesentlich Raum gegeben wird. Damit wird von Allais eine Affinität – bzw. eine Art „Nicht-Angriffs-Pakt“ – von „mitte-links“ Positionen für neoliberale und libertäre Grundargumentationen begründet. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Kritik an der universellen Verbreitung des Kapitalbegriffs (vgl. ebd., S. 177-185: „Capitalizable Humans“ und „A Brief Word on Capital and Other ‘Capitals’“).

Die letzten beiden Kapitel beschäftigen sich mit positiven zukunftsorientierten Überlegungen. Zuerst wird gefragt, welche Erfolge die lernergebnisorientierten Qualifikationsrahmen trotz ihrer grundlegenden Schwäche und Dysfunktionalität erbringen (Kap. 8). Hier wird – inspiriert durch das schottische Beispiel – eine interessante Außensicht auf die kontinentaleuropäischen Länder gegeben, in denen aufgrund der institutionellen Kontexte die großen Ziele der Liberalisierung nicht aufgegriffen wurden, indem die Lernergebnisse in die bestehenden Bildungsstrukturen eingepasst und die Qualifikationsrahmen vor allem für die Beschreibung und Systematisierung genutzt wurden. Das letzte Kapitel fasst die Gesamtargumentation sehr gut zusammen und entwickelt konstruktive Alternativen, die auf der intrinsischen Bedeutung von Bildung in öffentlichen Institutionen zur Vermittlung sinnvoll und systematisch ausgewählter und aufgebauter Wissenskörper als Gegenbild zur

neoliberalen Verwandlung des Bildungswesens in einen inhaltsentleerten Markt von Dienstleistungen aufbauen (Kap. 9).

Das Buch ist spannend zu lesen und eher als umfassende literaturgestützte Reflexion auf die möglichen Wirkungen eines neoliberalen Marktfundamentalismus auf das Bildungswesen zu sehen denn als kausale, empirisch gestützte Analyse (vgl. die kritischen Punkte bei Blackmur 2015). Es bringt viele nicht-orthodoxe ökonomische Ansätze in einen systematischen bildungspolitischen Zusammenhang, wobei die Autorin aufgrund der Breite der Thematik bei vielen Aspekten auf Sekundärliteratur zurückgreifen muss und dies auch teilweise selektiv tut.

So gibt es viele Anregungen zu weiteren Analysen in der Frage, inwieweit eine extensive ökonomische Marktlogik die intrinsischen Inhalte des Bildungswesens untergräbt und inwieweit der öffentliche Charakter des Bildungswesens in der (alten pädagogischen) Idee der Vermittlung von systematischen „Bodies of Knowledge“ als Basis des Curriculums begründet werden kann. Das Buch hat auch vertiefende Diskussionen ausgelöst, die auf argumentative Vereinfachungen und Übergeneralisierungen hinweisen (siehe Ensor 2014). Direkt in Bezug auf die Umsetzung von kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen stellt sich die Frage, inwieweit die Konzepte der Kompetenzmodelle und die Ansätze der Fachdidaktik die Logik der „Inhaltsentleerung“ von Bildung konterkarieren können.

## Zusammenfassende Würdigung

Die Auswahl der hier rezensierten Bücher folgte unterschiedlichen Kriterien. Das Buch von Madhu Singh ist frei zugänglich und gibt einen breiten kritischen und konstruktiven literaturgestützten Überblick über die RVA-Thematik, der jedoch theoretisch nicht sehr tiefgehend ist. Jin Yang zeigt eher oberflächlich, aber flächendeckend die breite Variation an Zugängen und Ansätzen bei wichtigen Aspekten von RVA. Stephanie Allais liefert eine kontroverse polit-ökonomisch und wissenssoziologisch eingebettete Analyse und Interpretation des Zusammenhangs von Politik, Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen und den neoliberalen Reformstrategien der letzten Jahrzehnte.

Die drei Bücher geben zusammen einen umfassenden Überblick über die RVA-Thematik, der leider nicht ganz rezent ist. Eine Alternative wäre die NIACE-Trilogie (siehe Andersson/Harris 2006<sup>1</sup>; Harris/Breier/Wihak 2011; Harris/Wihak/van Kleef 2014), deren dritter Band ebenfalls 2014 erschienen ist und sich als Sammlung von Aufsätzen einer etablierten Gruppe von ForscherInnen viel komplexer und vielfältiger darstellt als die hier diskutierten Bücher – es würde daher eines noch breiteren Review Essays bedürfen. Wichtige Themen dieses dritten Bandes

der NIACE-Trilogie sind die Spannung zwischen einer humanistischen und einer ökonomistischen Perspektive. Die Aufsätze können teilweise bereits als „Fortsetzung“ von Madhu Singh gelesen werden und beschäftigen sich z.B. mit der professionellen Entwicklung oder der Rolle der Gewerkschaften im Feld wie auch mit Potentialen der Technologie etwa von e-Portfolios oder „Open Educational Resources“. Generell wird die Validierung nicht als „straightforward technical activity“ gesehen, sondern als „a complex and often contested process“.

---

1 Eine Synopse des ersten Bandes dieser Trilogie findet sich in der Factbox zum Editorial dieser MeB-Ausgabe. Nachzulesen unter: [https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/01\\_lassnigg\\_schindler](https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/01_lassnigg_schindler)

## Literatur

- Allais, Stephanie M. (2010):** The implementation and impact of national qualifications frameworks : report of a study in 16 countries. International Labour Office, Skills and Employability Department. Geneva: ILO. Online im Internet: [https://www.researchgate.net/publication/266137309\\_The\\_implementation\\_and\\_impact\\_of\\_National\\_Qualifications\\_Frameworks\\_Report\\_of\\_a\\_study\\_in\\_16\\_countries](https://www.researchgate.net/publication/266137309_The_implementation_and_impact_of_National_Qualifications_Frameworks_Report_of_a_study_in_16_countries) [Stand: 2019-05-21].
- Allais, Stephanie M. (2014):** Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge. Rotterdam: Sense Publishers.
- Andersson, Per/Harris, Judy (Hrsg.) (2006):** Re-theorising the Recognition of Prior Learning. Leicester: NIACE.
- Blackmur, Douglas (2015):** Arguing with Stephanie Allais. Are National Qualifications Frameworks instruments of neoliberalism and social constructivism? In: Quality in Higher Education 21(2), S. 213-228.
- Brown, Philipp/Lauder, Hugh/Ashton, David (2011):** The Global Auction. The broken promises of education, jobs, and incomes. Oxford: Oxford University Press.
- Ensor, Paula (2014):** Neoliberalism, education and the neglect of knowledge. A review essay of Selling out Education. In: Journal of Education, No. 59, S. 115-125. Online im Internet: [http://joe.ukzn.ac.za/Libraries/No\\_59\\_2014/Neoliberalism\\_education\\_and\\_the\\_neglect\\_of\\_knowledge.sflb.ashx](http://joe.ukzn.ac.za/Libraries/No_59_2014/Neoliberalism_education_and_the_neglect_of_knowledge.sflb.ashx) [Stand: 2019-05-21].
- Fine, Ben/Milonakis, Dimitris (2009):** From Economics Imperialism to Freakonomics. The shifting boundaries between economics and other social sciences. London: Routledge.
- Harris, Judy/Breier, Mignonne; Wihak, Christine (Hrsg.) (2011):** Researching the recognition of prior learning: International perspectives. Leicester: NIACE.
- Harris, Judy/Wihak, Christine/van Kleef, Joy (Hrsg.) (2014):** Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice. Leicester: NIACE.
- Livingstone, David W./Guile, David (Hrsg.) (2012):** The Knowledge Economy and Lifelong Learning. A Critical Reader. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rogers, Alan (2014):** The base of the iceberg: Informal learning and its impact on formal and non-formal learning. Opladen: Barbara Budrich.
- Singh, Madhu (2015):** Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning. Why Recognition Matters. Heidelberg [u.a.]: Springer Open. Online im Internet: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233655> [Stand: 2019-05-16].
- Yang, Jin (2015):** Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Online im Internet: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232656> [Stand: 2019-05-21].



Foto: IHS

## Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at  
<http://www.ihs.ac.at>  
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS, wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004 und 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB), 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE), 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais (Brasilien), 1998-1999 für die OECD in Finnland (Transition Projekt), 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue), 2010 für die ETF-Turin, 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien, 2011-2016 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere (Finnland). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

# Impressum/Offenlegung



## Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
Gefördert aus Mitteln des BMBWF  
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck  
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>  
Herstellung und Verlag der Druck-Version:  
Books on Demand GmbH, Norderstedt  
ISSN: 1993-6818 (Online)  
ISSN: 2076-2879 (Druck)  
ISSN-L: 1993-6818  
ISBN: 9783743188914

## Projekttträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Marienplatz 1/2/L  
A-8020 Graz  
ZVR-Zahl: 167333476

## Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Forschung  
Minoritenplatz 5  
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung  
Bürglstein 1-7  
A-5360 St. Wolfgang

## HerausgeberInnen der Ausgabe 37, 2019

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)  
Mag.<sup>a</sup> Julia Schindler

## HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.<sup>a</sup> Regina Rosc (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)  
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

## Fachbeirat

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Elke Gruber (Universität Graz)  
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)  
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)  
Mag.<sup>a</sup> Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)  
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)  
Mag. Lukas Wieselberg (ORF Radio Ö1)

## Online-Redaktion

Mag.<sup>a</sup> Christine Bärthaler (Verein CONEDU)  
Mag.<sup>a</sup> Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)  
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

## Fachlektorat

Mag.<sup>a</sup> Laura R. Rosinger (Textconsult)

## Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.<sup>a</sup> Andrea Kraus

## Satz

Mag.<sup>a</sup> Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

## Design

Karin Klier, Bureau Cooper

## Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

## Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik und Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden einem offenen Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

## Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an [magazin@erwachsenenbildung.at](mailto:magazin@erwachsenenbildung.at) oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

## Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at  
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs  
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien  
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz  
[magazin@erwachsenenbildung.at](mailto:magazin@erwachsenenbildung.at)